revistaPRELAC

PROJETO REGIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE

Nº 2/Fevereiro de 2006

prelac

educação para todos

Os sentidos da educação

UNESCO

Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe

revista**PRELAC** / Nº 2

Conselho Editorial

Fernando Reimers
Martín Carnoy
José Joaquín Brunner
Aignald Panneflek
Álvaro Marchesi
Guiomar Namo de Mello
Ana Luiza Machado

É permitida a reprodução total ou parcial dos textos, desde que mencionada a fonte.

As opiniões emitidas nesta publicação são de responsabilidade dos autores. Não refletem nem comprometem necessariamente as posições institucionais da OREALC/UNESCO Santiago.

As denominações empregadas e os dados que figuram nesta publicação não implicam, de parte da OREALC/UNESCO Santiago, nenhuma tomada de posição com respeito ao estatuto jurídico dos países ou zonas ou de suas autoridades.

Publicado pelo Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe
OREALC/UNESCO Santiago

Diretora OREALC/UNESCO Santiago: Ana Luiza Machado
Coordenação geral: Alfredo Astorga (UNESCO)
Edição: Marcelo Avilés (UNESCO) e María Eugenia Meza

Patrocínio e colaboração especial do governo da Espanha no bojo do apoio ao Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC).

Diagramação: Claudia O'Ryan

Tradução: Leda Beck

ISSN: 1819-1606

Impresso no Chile por AMF Imprenta
Santiago, Chile; fevereiro, 2006

Fotos Capa:
© UNESCO/A.Wagner
© UNESCO/C.Chevrier
© UNESCO/T.Fury
© UNESCO/G.Malempre
© UNESCO/W.J.Jones
© UNESCO/D.Elias
© UNESCO/ R.Lepage
M. Robalino Campos

APRESENTAÇÃO

A presente edição da revista PRELAC interpela a educação num dos pontos mais sensíveis e menos abordados: sua missão essencial, seu significado e sentido para o mundo de hoje, banhado já de futuro. Os textos que compartilhamos tentam separar-se por um momento de temas urgentes e necessários como os recursos, as estruturas, a gestão, para tentar um sobrevôo transcendente e profundo ao mesmo tempo. Um vôo que recupere perspectivas integrais e permita mais aterrissagens certeiras.

O mundo caminha mais rápido que a escola e ela ainda mostra resistências para um novo diálogo com as modificações do contexto. O mundo educacional não consegue ainda decifrar –e responder pró-ativamente– a mudança da vida cotidiana e pública. Um vazio de SENTIDO precisa ser enfrentado para encontrar um novo sentido, que reconheça os universos individual e coletivo, o cenário mundial, a vertigem na produção e distribuição do conhecimento, os avanços da ciência e da tecnologia, a diversidade cultural.

Este número da revista recupera contribuições teóricas nesta linha de questionamento essencial e também de visões estruturais e de longo prazo, de contribuições para a humanização e o pleno exercício de direitos como cidadãos. Pretende aventurar-se em perspectivas que integrem o educativo à visão de outros setores e disciplinas.

O tratamento do tema dos sentidos da educação constitui uma das orientações centrais do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC), que guia as atividades da UNESCO em nossa região. O tema está presente com toda sua carga crítica e cheia de esperança em seu Foco Estratégico 1, situado como prioritário pelos ministros da Educação da região na primeira reunião do Projeto (novembro 2002).

Este projeto assume os pilares do século XXI do Informe Delors como pauta para interrogar-se sobre os sentidos da educação: aprender a fazer, aprender a aprender, aprender a viver juntos, aprender a ser. E ratifica que em sua compreensão estão as chaves para responder ao cenário mundializado a partir da educação.

A revista nutre-se, em grande parte, dos debates do encontro “Os sentidos da educação e da cultura”. Organizado em março de 2005 pela UNESCO, pelo Ministério da Educação e pelo Conselho da Cultura e das Artes do Chile, o encontro congregou personagens da Europa e da América Latina, que interpelaram e rearmaram visões da educação sob diversos ângulos. Estiveram presentes os pontos de vista da filosofia e da ética, da ciência e das artes, da participação cidadã e dos direitos e a frase “cultivar a humanidade” foi o lema sob o qual apostamos e dirigimos nossos passos nessa atividade.

Às propostas ali apresentadas somamos agora novas contribuições sob outras perspectivas, relacionadas com a construção da identidade pessoal e coletiva para este mundo carregado de pressas, incertezas, riquezas e contribuições surpreendentes.

Compartilhamos com vocês estas reflexões sugestivas para pensar a partir da teoria, e sem perder de vista a rica experiência desenvolvida, temas transcendentes que se expressarão no futuro em projetos curriculares renovadores, em papéis alternativos de docentes, em novas pautas de cultura e gestão institucional.

Ana Luiza Machado
Diretora
Escritório Regional de Educação da UNESCO
para a América Latina e o Caribe
OREALC/UNESCO Santiago

CONTEÚDOS

3/ APRESENTAÇÃO.
Ana Luiza Machado

6/ A BUSCA DE SENTIDO.*
Roberto Carneiro

12/ A EDUCAÇÃO NA ATUAL INFLEXÃO TEMPORAL.* *
Martín Hopenhayn

26/ FABRICAR HUMANIDADE.*
Fernando Savater

30/ EDUCAÇÃO A PARTIR DA MATRIZ BIOLÓGICA DA EXISTÊNCIA HUMANA.*
Humberto Maturana e Ximena Paz Dávila

40/ SENTIDOS, CURRÍCULO E DOCENTES.
Roberto Carneiro

54/ O VALOR DE EDUCAR A TODOS NUM MUNDO DIVERSO E DESIGUAL.*
Alvaro Marchesi

70/ FRENTE À CRISE DE SENTIDO, UMA PEDAGOGIA DA CONFIANÇA .
Ricardo Hevia

76/ EDUCAÇÃO, EVOLUÇÃO E INDIVIDUAÇÃO.*
Víctor Molina

90/ SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E SEU SENTIDO DEMOCRÁTICO.
Fernando Reimers e Eleonora Villegas-Reimers

108/ CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS ESSENCIAIS DA EDUCAÇÃO.* *
Raúl Leis

120/ PELO HUMANISMO NA EDUCAÇÃO.*
Ana María Machado

128/ CONVERSAÇÕES NA ESTAÇÃO.
- In Suk Cha (Corea)
- León Olivé (México)
- Piere Sané (UNESCO)

136/ UM ENCONTRO INSTIGANTE.

142/ FOCO ESTRATÉGICO 1.

* Estes textos foram preparados para o seminário internacional "Sentidos da Educação e da Cultura", convocado pela OREALC/UNESCO Santiago, pelo Conselho Nacional da Cultura e das Artes e pelo Ministério da Educação do Chile, em março de 2005, em Santiago.

* Bibliografia do artigo nas páginas 146 e 147.

Os sentidos *da educação*

A busca de sentido

Roberto Carneiro
Filósofo, Portugal.

A criação de sentido faz parte da aventura humana.

Ser humano –em sua essência íntima– é procurar entender a vida e encontrar um sentido para as coisas. Nossa busca incansável de felicidade é, sem dúvida, a busca de um sentido duradouro para a existência humana.

Compreender este ideal humanista não é tarefa fácil em nossos dias.

Por isso, observamos uma verdadeira explosão dos estudos sobre a felicidade e da pesquisa acadêmica em torno de questões como o otimismo, as emoções positivas, traços "felizes" de personalidade e atributos relacionados, que contribuem para a realização da personalidade.

Seligman, um dos mais renomados especialistas e professor da Universidade da Pensilvânia, resume os resultados de sua pesquisa no livro *Authentic Happiness* (2002), no qual apresenta três grandes componentes da felicidade: prazer, compromisso e sentido. Esta terceira vertente é o que Seligman define como "o uso de forças pessoais para servir a fins ou propósitos maiores". Ele acrescenta que, dos três componentes identificados, o pesquisador determinou que o primeiro (hedonismo) é o menos conseqüente ou duradouro.

Por isso, é do compromisso profundo com a família, o trabalho, os amigos e outros interesses, assim como do esforço contínuo de conquista de sentido –e de coerência– para a vida que surge, no essencial, um maior ou menor grau de felicidade interior da pessoa.

Assim, é comum observar que as pessoas de "causas", aquelas que se mobilizam intensamente na luta por grandes objetivos sociais ou humanitários, que transcendem sua esfera privada de interesses, são espiritualmente mais propensas a viver felizes e em harmonia com o universo que as rodeia.

No entanto, a busca estrutura dora de sentido para a relação humana com o mundo é um conceito pessoal de crescente complexidade.

Vivemos, de fato, numa época especial: a da morte da distância e do tempo.

O popular motor de busca Google[1] realiza atualmente mais de 200 milhões de buscas por dia em 90 idiomas diferentes. Não obstante, as fronteiras do sentido e da inteligibilidade não se expandem proporcionalmente, num mundo de complexidade e fragmentação crescentes.

A VeriSign, empresa que opera grande parte da infraestrutura da Internet, processa nove bilhões de pedidos de domínio por dia (acessos *.com* ou *.net*). No entanto, o "domínio" da compreensão humana "encolhe" a cada instante num contexto de fragmentação progressiva.

A tecnologia WiFi proclama a mobilidade como o ícone supremo da pós-modernidade, ao prometer conexões sem fio, de alta velocidade, a qualquer pessoa, em qualquer lugar e o tempo todo. Entretanto, a humanidade continua a se precipitar na incompreensão, na dificuldade de criar um nexo sustentável para o planeta e na perda do bom sentido.

1 Os dados sobre os últimos empreendimentos na sociedade da informação foram obtidos em Friedman, T.L., "Is Google God?", NY Times.com, 29 de junho de 2003.

© UNESCO/Dominique Roger

É um mundo que já não assimilamos totalmente nem podemos controlar. A tensão criada pela disparidade entre, de um lado, nossos belos modelos explicativos de como funciona o mundo e, de outro, a experiência generalizada de sincretismo, formula novas perguntas em áreas-chave da compreensão humana. Estas perguntas questionam o lugar da consciência humana –e de seu porvir no transcurso da história– e interpelam os conceitos básicos da aprendizagem moderna, ao mesmo tempo em que desafiam nossas concepções educacionais do passado.

Jerome Bruner define as linhas mestras do grande tema emergente[2]: "A narrativa deve construir duas paisagens simultâneas. Uma é a paisagem da ação, em que os constituintes são os argumentos da ação: agente, intenção ou objetivo, situação, instrumento, algo que corresponde a uma 'gramática da história'. A outra é a paisagem da consciência: aquilo que os comprometidos com a ação sabem, pensam ou sentem, ou não sabem, não pensam ou não sentem. Estas duas paisagens são essenciais e diferentes".

Mas a verdade é que a paisagem da consciência humana padece de orfandade. A vertigem tecnológica tomou posse do cotidiano. A velocidade em que se processa a mudança vai aumentando e dificulta a interiorização da crise. O futuro se apresenta cada vez menos como a projeção do passado.[3]

Nesse turbilhão, a educação –eminente função social– está presa na armadilha da transição do milênio entre dois fogos, dois estilos de sociedade. Desde sempre localizada na linha divisória entre permanência e mutação, entre conservação e inovação, a função educacional está submetida a tensões sem precedentes. Ela é o claro espelho de todas as contradições que açoitam nossas sociedades; mas, isto posto, é também importante constatar que, nela, estão codificadas todas as esperanças de melhoria da futura sociedade. Na era do conhecimento e da informação abundante, a educação readquire uma posição de destaque nas visões estratégicas do porvir coletivo.

Na sociedade anterior, estável, simples e repetitiva, a memória dominava o projeto, os princípios se transmitiam imutáveis, os modelos exemplares se conservavam como arquétipos. Era a primazia da estrutura sobre a gênese.

Na nova sociedade, instável, inventiva e inovadora, o projeto se sobrepõe à memória, o futuro domina o passado, os modelos são constantemente questionados. É a primazia da gênese sobre a estrutura.

O horizonte do novo século reclama, por si mesmo, um renascer da educação como reflexo e projeto de uma cultura; enraizada na memória, mas aberta ao porvir. Esta densificação cultural do projeto educacional exige a sabedoria das sínteses, a correta sinalização dos fins e a detecção do fio de Ariadne que garante segurança para a aventura da aprendizagem.

2 Bruner, Jerome (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, p. 14.

3 Citado a partir de Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Em outras palavras, trata-se de reinventar uma nova *paideia,* um vocábulo que, na rica tradição helenista, é sinônimo, ao mesmo tempo, de educação e de cultura. Contudo, não existe *paideia* sem compromisso. Desde logo, compromisso de cada indivíduo, consigo mesmo e com um projeto claro de vida, para se transformar plenamente em pessoa. Também compromisso com seus grupos sociais de pertença e com a sociedade como um todo, para se transformar em cidadão de corpo inteiro, na realização de deveres e de direitos de participação que são irrenunciáveis para uma consciência cívica bem formada.

Em nossa matriz de civilização, cidadania e cidade ocupam um lugar de relevância.

A cidade sempre esteve no centro da história da civilização.

As primeiras cidades conhecidas nascem na Mesopotâmia há seis mil anos. Uruk, Eridu, Ur, Babilônia evocam, na longínqua memória coletiva do planeta, as primeiras cidades-Estado independentes, dotadas de autonomia de projeto.

Não é uma simples coincidência temporal que estes primeiros núcleos urbanos sejam contemporâneos ao aparecimento da escrita. O salto na complexidade gregária das formas de vida em comum está intimamente associado a um dos mais dramáticos descobrimentos culturais: a forma de comunicar de modo estável e através das barreiras do tempo.

Da mesma forma, a história grega no período que transcorre entre Homero e Alexandre inspira-se na *polis*, considerada como a forma suprema da vida coletiva e da expressão do espírito. Até a política, considerada como a organização da convivência, gira concentricamente em torno do centro da cidade, já que a *polis* é a preocupação fundamental da filosofia platônica e o agente da *paideia*.

© UNESCO

Tempo livre passa a ser sinônimo de disponibilidade de espírito para aprender.

Atenas assume orgulhosamente sua condição de cidade educadora da Grécia. Em suas ruas e praças, as crianças e os jovens são recolhidos por pedagogos que os conduzem a conferencistas, músicos, gramáticos, para que possam aprender. A educação constituía um fim último da sociedade, por toda parte e todo o tempo. A cidade assume a responsabilidade de nunca descansar em seu afã educacional.

Os sofistas –primeiros educadores profissionais ambulantes– movem-se incessantemente entre as comunidades para trazer aos jovens uma formação tripla: na virtude, nas artes da política e no governo ou administração da cidade.

Em Roma, a tradição helênica é retomada, a *polis* é substituída pela *civitas* e a *paideia* se reconstitui sob o lema de *humanitas*. Esta é tão prioritária na concepção da civilização greco-latina que Plutarco, num belo provérbio alexandrino, proclama a *urbes ludimus*, ou seja, a cidade divertida, como o melhor ambiente instrutor, onde a educação se identifica com o ócio infantil.

Tempo livre passa a ser sinônimo de disponibilidade de espírito para aprender.

Esta visão não será muito diferente da Cidade de Deus agostiniana (*Civitas Dei*), onde o sábado é perpétuo e a felicidade é eterna, ou da *Heliópolis* de Campanella, onde a cidade do sol é uma nova cidade-escola.

Os templos desempenham nas primeiras urbes o papel de centros de poder econômico, político, religioso e social. Os funcionários e escribas instalados neles representam as formas mais embrionárias dos posteriores aparelhos de Estado.

A civilização maia, que alcança seu apogeu por volta do século IV, apoiou-se fortemente na cidade. Uaxactúne e Tikal são expoentes indesmentíveis disso, e a elas se associaram núcleos populacionais como Palenque, Piedras Negras e Copán. Para esta notável civilização, a cidade era considerada, em seu conjunto, como um templo.

O crepúsculo da civilização maia –que culminou em seu misterioso desaparecimento na transição do século XV para o XVI– é conseqüência de uma terrível luta entre cidades, que a debilita e fere de morte.

As grandes crises da cidade estão, pois, ineludivelmente associadas a turbulências políticas e do modelo educacional. Esta correlação surge, em sua forma extrema, com a cidade negativa, nociva ao projeto educacional de Emilio, circunstância que levou J.J. Rousseau a teorizar sobre a superioridade da comunidade camponesa e das pequenas coletividades rurais na educação de jovens.

Até a *cittá* renascentista surge de uma mistura de utopia e topia. Se a cidade perde urbanidade, há que retomá-la num não-lugar ou num lugar onde urbe e escola não se contradigam.

Transcorridos vários milênios de sucessivas ascensões e colapsos da cidade, assim como de múltiplas concepções e crises concomitantes da educação, a velha polêmica subsiste. Hoje, matizada por contornos de dramatismo e urgência, ela é escolhida como uma das novas matérias mais importantes de nossa conturbada contemporaneidade.

Com efeito, se a cidade nasceu entronada como a expressão da civilização, elevada a seu expoente máximo, não é menos certo constatar que ela apresenta hoje os sintomas mais preocupantes do declínio da civilização. É a cidade injusta, a cidade violenta, socialmente fraturada, desumana, descontrolada em seu crescimento. A cidade ecologicamente sufocante, a cidade sem alma, cujo centro –a *ágora*– deixou de ser o coração da atividade cívica e comunitária para se transformar, como mutante degenerado, no cenário de todas as confrontações e desesperos humanos.

Restituir urbanidade à cidade é a condição de sua sobrevivência e da civilização que nela se apóia. A resolução do problema urbano é hoje uma espécie de medida do desenvolvimento humano. Mas constitui também um desafio matricial para a reabilitação da cidade educadora que, por analogia com a função procriadora, que assegura a continuidade biológica da espécie, é a fiel depositária do mandato de renovação das comunidades e fiadora da sobrevivência humana em sociedade.

Civitas, em seu sentido amplo, vem do mesmo étimo de civilização e de cidadania; ou seja, desemboca num convite à participação democrática.

O mundo, em sua totalidade, está cada vez mais urbano. Lamentavelmente, a aglomeração populacional é freqüentemente caótica; sobretudo nos países em desenvolvimento, a cidade é hoje cenário de sofrimento e símbolo da degradação humana.

Por isso, salvar a cidade é parte integrante do ideário de progresso e do avanço da humanidade. O sedentarismo iniciado há dez mil anos –se comparado com os milhões de anos de nomadismo humano que o precederam– ainda está na infância da arte. Aprender a viver juntos, em amplos conglomerados, é ainda uma habilidade rudimentar, algo superficial. No entanto, há esperança. A ênfase que se vem pondo numa educação para a cidadania é uma resposta possível a essa necessidade impostergável de mais civismo e de melhor cidade.

Inverter a erosão humana e combater o declínio cidadão são parte integral do novo projeto educacional para o século XXI. Estes objetivos são co-variantes com a humanização da grande urbe, com a restituição de seiva à vida comunitária, com o descobrimento de novos *fori* para sustentar a educação vitalícia, com a pacífica e construtiva mescla de gentes, com a reversão dos fatores anômicos que a vêm debilitando nas últimas décadas.

Uma cidade educadora e de aprendizagem permanente preocupa-se atentamente com sua escola.

© UNESCO/German Solinis

A diversidade e a criatividade convivem nessa cidade. Desde sempre, ela se assumiu como receptora da expressão mais poderosa do pluralismo humano. Transformar esse potencial num ato criador é um dos maiores desafios que a nova sociedade e a nova economia propõem à velha cidade. Desse modo, a cidade está predestinada a voltar a ser o motor de progresso e de bem-estar, função que sempre lhe foi confiada.

Uma cidade educadora e de aprendizagem permanente preocupa-se atentamente com sua escola. Esta constitui seu patrimônio moral, cultural e espiritual, sem o qual lhe será difícil reconstruir os caminhos para o progresso humano. Poucas outras instituições possuem a radicalidade social de vocação e projeto, que permite escolher a instituição educacional como um sócio nuclear de um novo projeto de cidade.

O reordenamento do espaço-aprendiz da cidade, tomando as escolas como pontos de aplicação, é em si mesmo um desafio civilizador e gerador de civilidade.

Mas a *paideia* –e sua aplicação ao modelo comunitário urbano– também nos ensina que a construção de sentido é uma atividade tipicamente estimulada pela cultura. Sendo a cultura, e seus elementos, produtos da história e da socialização, não é de estranhar que, em virtude da partição de seus sistemas simbólicos –nossa verdadeira "caixa de ferramentas comunitárias" [4]–, a educação para o sentido e a discussão do sentido da educação integrem-se no âmbito público da preocupação. A perfectibilidade humana e o desenvolvimento da cidadania são apenas duas faces da mesma moeda, objetivos complementares de um mesmo empreendimento de aprendizagem.

Bruner, no contexto de sua aposta numa psicologia cultural, postula que a cultura e a busca de sentido são as verdadeiras causas da ação humana[5]. Assim, o avanço cultural constituiria uma condição primordial para alcançar a desejada consistência educacional, proporcionando os fundamentos de uma consciência coletiva que asseguraria profundidade à paisagem da aprendizagem.

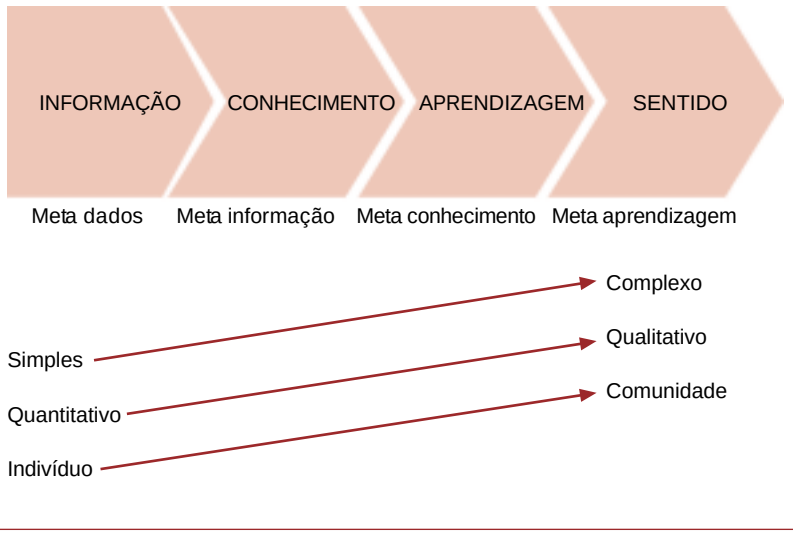
As próximas décadas –coincidentes com a inauguração de um novo século e milênio– merecem uma história substancialmente diferente da do passado recente. Se predomina a *paideia* –ou seja, se o social, o cultural e o humano adquirem prioridade sobre o econômico–, veremos inaugurado um tempo inclusivo, onde todos podem habitar a cidade e buscar nela sua felicidade pessoal, na dignidade e na convergência de interesses com todos os demais concidadãos.

Esta será uma autêntica narrativa emancipadora, na qual todos são chamados a participar na edificação da *polis* e na construção de uma sociedade educativa; isto é, totalmente de inclusão.

Este também é um período denso, no qual a continuação do sentido no plano pessoal e a busca de significação, no plano social, convergem num único –e mesmo– desafio.

Nessa narrativa, podemos discernir quatro níveis diferentes, embora seqüenciais, na cadeia de valor ascendente do processo de criação de sentido (Diagrama 1).

Diagrama 1.
Cadeia de valor do processo de criação de sentido



4 Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, p. 11.

5 Bruner, *ibid.*, p. 20.

© UNESCO/Dominique Roger

O primeiro nível é o que eleva a simples coleta de dados à categoria de produção de informação. Nessa acepção básica, a sociedade da informação é aquela que se ocupa da permanente transformação de dados, no sentido de reordená-los sob a forma de informação transmissível ao comum dos cidadãos: é a etapa da elaboração dos metadados, que alimentam o super-abundante e enorme universo da informação que se negocia como mercadoria fundamental dos meios de comunicação social.

O segundo nível tem relação com a transformação da informação em conhecimento. O mito de uma sociedade neoprometéica e protocognocrática, em que o conhecimento é elevado a panacéia do desenvolvimento, foi politicamente consagrado na Cúpula Européia de Lisboa, onde os chefes de Estado e de Governo participantes formularam a célebre Declaração da Europa do Conhecimento para o ano de 2010[6]. Nesse contexto, as infra-estruturas e redes do saber surgem como o motor de um novo projeto de sociedade: a sociedade do conhecimento. A aventura do conhecimento corresponde a um esforço generalizado de meta-informação, na exata medida em que se crê que a cognição agrega valor de inteligibilidade humana à matéria-prima informacional.

O terceiro nível transita claramente a partir de um contexto marcado pelo ritmo acelerado da oferta da informação e de conhecimento a uma sociedade dominada pela ecologia da aprendizagem; ou seja, pela capacidade humana de suportar um alto padrão de busca educacional. A aprendizagem, em sua dimensão eminentemente relacional e dialógica (Paulo Freire), e a educação, em seu propósito predominantemente público e democrático, exigem um nível amplo de metaconhecimento, no qual o saber deixa de ter valor como simples objeto de conhecimento para integrar-se plenamente em sujeito da aprendizagem.

Finalmente, o quarto e último nível escolhe o aprender a aprender, ou seja, a meta-aprendizagem, como elemento propulsor da consciência criadora de sentido. Trata-se da ascensão a um estágio superior de vida, em que as aprendizagens transformacionais têm lugar não apenas pela prevalência do *habitus,* mas também, e sobretudo, pela busca de integridade, paradigma congregador que se opõe à fragmentação da existência e à divisão mecanicista da vida.

A trajetória sinteticamente descrita, que tem por objeto a evolução gradual a partir de uma simples acumulação de dados até chegar ao nível superlativo da conquista de sentido, representa geralmente a tripla maturidade da condição humana, em que ocorre o passo do simples ao complexo, do quantitativo ao qualitativo, do indivíduo à comunidade.

Estes três passos obedecem a tempos e a ritos que cada cultura decanta à sua maneira e segundo seus próprios modos. Salvo a diversidade de culturas e a pluralidade de configurações de identidade, aquelas tradições são, invariavelmente, o resultado de viagens de aprendizagens que se saldam por um crescimento progressivo da visão e do sentido último com que o ser humano descobre e reinterpreta sua singular relação com uma forma qualquer de transcendência[7].

6 As principais conclusões da Cúpula Européia de Lisboa, realizada a 23 e 24 de março de 2000, estão eloqüentemente formuladas no texto que consta no respectivo comunicado final:
"A União atribuiu-se hoje um novo objetivo estratégico para a próxima década: transformar-se no espaço econômico mais dinâmico e competitivo do mundo sobre a base do conhecimento e capaz de garantir um crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social. O sucesso desse objetivo implica uma estratégia global que tenha por finalidade:
– preparar a transição para uma economia e uma sociedade baseadas no conhecimento, através da aplicação de melhores políticas no campo da sociedade da informação e da I+D [Investigação+Desenvolvimento], assim como da aceleração do processo de reforma estrutural para fomentar a competitividade e a inovação e da conclusão do mercado interno[mercado único europeu];
– modernizar o modelo social europeu, investindo nas pessoas e combatendo a exclusão social;
– sustentar as perspectivas econômicas sãs e as previsões de crescimento favoráveis, aplicando uma adequada combinação de políticas macroeconômicas".

7 Ferry analisa como a definição de uma "vida de conquistas pessoais" evoluiu ao longo da história, desde os tempos da busca de uma "boa vida", e enumera as respectivas métricas, em Ferry, L. (2002). *Qu'est-ce qu'une vie réussie?*, Paris: Bernard Grasset.

A educação na atual inflexão temporal:

UMA PERSPECTIVA LATINO-AMERICANA

Martín Hopenhayn
Filósofo, Chile.

DIMENSÕES INSTRUMENTAIS e dimensões de sentido

Instrumento de unificação cultural, semente de progresso, base do capital humano ou difusora da modernidade, a educação tem carregado nos ombros um peso que a supera. Hoje se argumenta que uma sociedade com bons resultados educacionais, estendidos a toda a sua população, tende a ser mais igualitária em sua estrutura de renda, tanto pelas remunerações do trabalho à educação como pelo impacto positivo desta em saúde, conectividade, acesso a instâncias de poder, etc. Uma sociedade educada tende a contar com maior coesão social e mercados culturais mais diversificados, e a crescer economicamente na base de saltos em produtividade e não pela sobre-exploração de recursos. Sobre seu caráter de "grande elo" existe hoje um consenso difuso, tanto na literatura de desenvolvimento como no debate político[1]. À pergunta sobre o tipo de desenvolvimento que podemos estimular sobrevém a pergunta sobre o tipo de educação que podemos oferecer e difundir.

Como reza o decálogo do dia, esta centralidade da educação para a mobilidade sócio-ocupacional e o desenvolvimento produtivo torna-se ainda mais decisiva com a importância crescente da inovação e do conhecimento no processo econômico. Ter educação permite o acesso a trabalhos "inteligentes" e a participação em redes onde circula o conhecimento. Carecer dela implica limitar-se ao analfabetismo cibernético, resignar-se a ocupações de baixos salários e nada gratificantes, e ficar privado de diálogo à distância, de novas formas de gestão e de grande parte do intercâmbio cultural. O bem-estar augurado hoje pela educação já não remete apenas à possibilidade de gerar rendas futuras maiores em troca de maior capital humano, mas também se refere ao uso de habilidades adquiridas para exercer novas formas de cidadania, conviver construtivamente no multiculturalismo, combinar o vínculo imediato com o mediático, enfim, "agiornar" na própria biografia o ideário progressista da modernidade. Quanto mais democratizada e difundida a educação, mais atualizamos esse ideário.

[1] Ver de CEPAL-UNESCO, 1991; e Martín Hopenhayn e Ernesto Ottone, 2000.

© UNESCO/ Victor Manuel Camacho Victoria

Numa dimensão mais instrumental, a abertura global faz com que as sociedades nacionais dependam cada vez mais de sua competitividade externa; e esta, por sua vez, depende da incorporação de inteligência e conhecimento renovados. A palavra mágica é *inovação* – mais que criação, uso criativo do conhecimento e aproveitamento produtivo dessa criatividade. A competitividade imposta pela Terceira Revolução Industrial une a inovação ao conhecimento e o desenvolvimento do conhecimento à produção de riqueza. Convertido em novo eixo da sociedade, o conhecimento se *estiliza* e *rentabiliza* simultaneamente: ubíquo e em rede, tanto micro como macro.

Isto faz com que o desenvolvimento requeira saltos educacionais grandes e velozes. Não se trata apenas de contar com uma população com um número maior de anos de educação formal. Há que aprender mais, mas sobretudo há que aprender diferentemente. É necessário adquirir habilidades para incorporar-se criativamente às novas formas de trabalho e para participar com racionalidade comunicativa em espaços de negociação e de tomada de decisão. A CEPAL e a UNESCO advertiam, há uma década, que, "ao se converter o conhecimento em elemento central do novo paradigma produtivo, a transformação educacional passa a ser um fator fundamental para desenvolver a capacidade de inovação e a criatividade, assim como a integração e a solidariedade, aspectos-chave tanto para o exercício da cidadania moderna como para alcançar altos níveis de competitividade"[2].

2 CEPAL-UNESCO, 1992, p. 119. E no mesmo sentido: "A difusão de valores, a dimensão ética e os comportamentos próprios da cidadania moderna, assim como a geração de capacidades e habilidades indispensáveis para a competitividade internacional (crescentemente baseada no progresso técnico), recebem uma contribuição decisiva da educação e da produção de conhecimento numa sociedade. A reforma do sistema de produção e difusão do conhecimento é, então, um instrumento crucial para enfrentar tanto o desafio no plano interno, que é a cidadania, como o desafio no plano externo, que é a competitividade. Entende-se, assim, que esta dimensão seja central para a proposta da CEPAL sobre transformação produtiva com eqüidade" (Ibid., p.17).

Quanta virtude social emanando da educação! Precisamente pela extensão do impacto, é impossível limitar este eixo ao sistema formal de transmissão de conhecimentos. O tipo de conhecimentos ou habilidades de que as pessoas precisam circulam dispersos entre múltiplos circuitos de informação e interação. Combinações variáveis entre educação formal e indústria cultural, navegação virtual e capacitação técnica e profissional, constituem a oferta para induzir disposições úteis, prover novas habilidades, potencializar talentos. Por diferentes instâncias, as capacidades promovidas apontam para a sociedade da informação: capacidade para expressar demandas e opiniões em meios de comunicação e aproveitar sua crescente flexibilidade, iniciativa pessoal traduzida em capital de gestão e em empreendimento, disposição para assumir novos desafios tanto pessoais como do trabalho, manejo de racionalidades múltiplas, espírito crítico na seleção e processamento de mensagens, capacidade de traduzir informação em aprendizagem.

Essas novas habilidades não são programadas sobre uma tábula rasa. Não se trata apenas de adquirir conhecimentos, mas de fazer da aprendizagem um processo interativo, onde a ênfase está na produção de novas sínteses cognoscitivas no estudante e não na aquisição de informação acabada. Isto sugere papel de protagonista, complementaridade e interação crítica. A redefinição da aprendizagem na transmissão dessas habilidades supõe uma mudança paradigmática no estilo da educação: da memorização à compreensão; da incorporação da informação à interpretação de mensagens; da acumulação enciclopédica ao armazenamento digital; da disciplina mecânica à autonomia responsável; do aprender ao aprender a aprender.

Numa perspectiva cultural, a educação ostenta um papel mais ambíguo. De um lado, lhe é atribuído um papel histórico pouco grato, subordinado aos projetos de homogeneização cultural e sob o modelo paradigmático de Estado-nação, que procura a coincidência entre a unidade territorial e a unidade simbólica. A partir do enfoque do multiculturalismo, imputa-se ao projeto educacional tradicional um certo ar de cruzada iluminista, modernizadora e reducionista. Uma educação assim pretenderia erradicar as culturas locais e as particularidades étnicas e impor uma racionalidade comum para consolidar a unidade político-territorial por meio de uma maior disciplina dos sujeitos nos códigos de modernidade e na adesão a valores nacionalistas. Em outra linha crítica, mais tipicamente humanista, objeta-se à educação e a seus modelos dominantes um efeito contraproducente sobre os sujeitos: em lugar de estimular suas potencialidades, ela atrofia a criatividade, colocando em moldes quadrados as energias circulares.

Ela reproduz o estilo patriarcal de repressão afetiva e controle sobre os corpos, que frustra os processos de individuação no crescimento e restringe a disposição para o auto-conhecimento.

Mas o papel cultural da educação também foi reinterpretado positivamente, entendendo-se que ela é a base a partir da qual se repensa criticamente a realidade, se idealizam novos projetos coletivos e se aprende a viver num mundo multicultural. A aprendizagem da diferença ou da pluralidade não deve ser entendida como uma matéria a mais (no estilo de geografia, história ou antropologia). É necessário reformular o cruzamento entre o currículo e o grupo que o recebe. Não sabemos qual é o impacto deste imaginário multicultural nem como a produção audiovisual ligada à sociedade mediática condiciona matérias de aprendizagem e sujeitos de aprendizagem. Há um estranho vaivém que, de um lado, procura aterrissar conteúdos globais em realidades locais; e, de outro, quer reformular conteúdos a partir dos mundos trazidos pelos alunos para as classes. Esta articulação não se resolve nas altas esferas da planificação educacional mas sim no contexto de cada escola[3].

A relação entre educação e multiculturalismo não é simples. Uma educação capaz de acolher diferentes cosmovisões interpela de maneira incessante professores e alunos. Pensar a diferença é pensar o próprio educando como *trespassado* pela diferença, e pensar o Outro como interrogação sobre si mesmo. Isto é válido no encontro entre identidades étnicas diferentes, mas também na relação entre professores e alunos, e entre alunos e alunas. A aprendizagem da diferença se converte assim na aprendizagem da cidadania em sentido radical: aprender a se colocar no lugar do outro e a ver com os olhos do outro. Como afirma Magdaly Tellez, "sem a intervenção dessa relação (a alteridade), o reconhecimento da diferença se torna puro registro da pluralidade, e do que se trata é de que a diferença se resolva em experiências que constroem relações democráticas e cidadania (...) o que está em jogo não é só o problema da existência dos outros como diferença histórica e culturalmente produzida, mas o fato de que também o próprio se desterritorializa e se reterritorializa e, em conseqüência, se re-significa no sentido de que deixa de ser uma identidade clausurada em termos de pertença a uma nação, a uma raça, a uma classe social, a uma organização política, a uma profissão, a uma comunidade acadêmica, etc., para se tornar um espaço plural no qual se entrecruzam múltiplas narrativas e linguagens" (Tellez, 1998, pp. 136-137). A abertura à diferença não é só um exercício politicamente correto de

3 Mas, abandonada a seu próprio destino, a escola também pode desaparecer.

© UNESCO/Alexis N. Vorontzoff

tolerância diante dos outros. Implica a transformação dos sujeitos quando se põem na pele dos outros, descentrar-se e se enriquecer com as cosmovisões dos outros, expor-se à experiência da diferença. Poderia a educação formal assumir esse desafio?

Mudam os sinais. A cultura já não é modelada pela educação, mas é a educação que interpela a cultura pelo dinamismo das identidades na interação mediática, a convivência *na* diferença com o aumento do número de migrantes e famílias de migrantes, a segmentação de gostos diante da oferta expandida dos mercados culturais, a maior visibilidade da questão étnica na política e nos meios de comunicação, as hibridações entre o novo e o velho, e entre o local e o externo. Isto mina as formas mais hierárquicas e homogeneizadoras de transmitir conhecimentos, e questiona o sistema educacional nas referências históricas que o regeram por muitas décadas: o próprio Educação Para Todos, programas decididos centralmente e de longo prazo, e unificação cultural através da educação formal. Os processos de aprendizagem e a convivência escolar estão hoje em tensão entre um imaginário educacional contido por compartimentos estanques e novas realidades no campo do conhecimento e da vida cotidiana, que povoam a cabeça dos alunos com muitos textos cruzados. Estas tensões pedem novas sínteses e mapas cognitivos, e o sistema educacional não soube converter esta demanda em plataforma de renovação.

O papel formativo da educação no exercício da cidadania é exaltado, sustentando que a democracia está cada vez mais relacionada com o uso ampliado do conhecimento, a informação e a comunicação. De forma progressiva, o processamento de demandas será realizado por meio das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), e numa lógica de redes mais do que de representantes. O uso de serviços e benefícios estatais ou públicos obrigará os cidadãos a estar informados, saber gerenciar e operar com os códigos da sociedade da informação. Isto faz com que educação e conhecimento também sejam cada vez mais importantes na promoção das novas formas de cidadania.

MUDANÇAS CULTURAIS e desconcerto educacional

As mudanças culturais nos atravessam. Diversificam os canais de informação e conhecimento; questionam a pertinência do conhecimento acumulado para operar em novos modelos organizacionais; permutam as hierarquias de texto e imagem, mudam os critérios que determinam vigência e anacronismo, importância e irrelevância. Isto obriga o sistema educacional a rever seus paradigmas clássicos.

Tampouco se trata de racionalizar a educação apenas em função de critérios de eficácia, ou seja, restringir as reformas a realizações mensuráveis, tais como a eficiência no manejo de recursos, o rendimento em provas padronizadas, a difusão de novas tecnologias nas escolas e/ou a cobertura por níveis. O risco da *ratio*[4] na sociedade da informação está em impor uma lógica redutiva a medições agregadas, em circunstâncias que estão diante de processos de alto conteúdo simbólico e cultural. Por isso, Magdaly Tellez propõe abordar a "questão educacional" com uma dupla distância: com respeito ao paradigma ilustrado ou iluminista, que vê a educação como imposição de "fundamentos racionais que asseguram de antemão a produção e a transmissão do conhecimento universal e verdadeiro"; e, ao mesmo tempo, "dos critérios de eficácia e operabilidade aos que se associam às obsessões pelos resultados controláveis e mensuráveis, pelo especialista, pelos funcionamentos sistêmicos, pela competitividade, etc." (Téllez, 1998, p. 123).

Nesse cruzamento se posiciona Alain Touraine para interpelar os sistemas educacionais e colocar em dúvida a transmissão de saberes funcionais: "Não se pode falar de educação quando se reduz o indivíduo às funções sociais que ele deve assumir. Além disso, o futuro profissional é tão imprevisível, e implicará vazios tão grandes em relação ao que aprenderam a maioria daqueles que hoje vão à escola, que devemos, antes de mais nada, pedir à escola que os prepare para aprender a mudar mais do que formá-los em competências específicas que provavelmente estarão obsoletas ou serão inúteis para a maior parte deles em curto prazo" (Touraine, 1997, p. 326). Diante da incerteza do futuro e da relação entre educação hoje e emprego amanhã, Touraine propõe a Escola do Sujeito. Esta deverá ser orientada

4 Para efeitos deste capítulo, entenderemos a *ratio* como uma racionalização que exclui considerações substantivas ou referências culturais para efeitos de privilegiar o uso eficiente de recursos limitados e a otimização do impacto desses recursos em variáveis mensuráveis. Parte das reformas educacionais na região tem sido criticada por privilegiar esse tipo de racionalização.

para a liberdade pessoal, a comunicação intercultural e a gestão democrática da sociedade e de suas mudanças. Segundo Touraine, a escola tem que juntar os dois mundos que tensionam os jovens – "o que define as possibilidades materiais (sobretudo profissionais) oferecidas pela sociedade e mais concretamente o mercado de trabalho, e o universo que constrói a cultura dos jovens, difundida pelos meios de comunicação de massas e transmitida pelos grupos de pares" (Touraine 1997, p. 333). Não é simples integrar a racionalidade funcional da transmissão de habilidades produtivas com os códigos que crianças e adolescentes constroem a partir de seus espaços e com seus pares, para interpretar o fluxo de imagens, símbolos, ícones e fragmentos de informação que eles absorvem dos meios de comunicação. Como flui a passagem do operativo ao hermenêutico, do racional-utilitário ao simbólico-dramático?

Educar segundo os processos e contextos culturais dos educandos remete-nos a algumas premissas da pedagogia crítica que Paulo Freire propôs nos anos 60 e 70, no sentido de aproximar a educação dos contextos vitais dos educandos e de uma perspectiva crítico-transformadora de sua realidade[5]. Os tempos mudam, mas os problemas são os mesmos: um artigo que resume estudos de caso sobre aplicações de Internet em escolas de baixos recursos propõe que, em setores rurais argentinos, "o peso do sucesso concentrou-se na capacidade de incorporar a Internet às necessidades e aos círculos das comunidades locais (...), sob princípios que permitam um intercâmbio horizontal e eqüitativo do conhecimento" (Bonilla, 2001, p. 10). De maneira semelhante, José L. González propõe o "planejamento crítico", baseado num modelo construtivista de ensino e aprendizagem. Seu objetivo é "decodificar mensagens e conteúdos, analisando, hierarquizando e ordenando a informação difundida pelos meios e pelas novas tecnologias da informação", pelo que "a introdução e o assentamento da matéria de educação em comunicação e em meios de comunicação nas classes significa abrir a escola ao meio-ambiente" (González, 2000, pp. 4 e 5).

Se as mudanças culturais estão em tensão com o enfoque de racionalização "dura", elas também põem um ponto de interrogação nos modelos de avaliação restritos a resultados mensuráveis em provas padronizadas. No "paradigma newtoniano", a avaliação supõe somar informação de partes atomizadas entre si para constituir uma totalidade amalgamada. Não há espaço para complexidade, ambigüidade, subjetividade ou paradoxo, traços cada vez mais centrais da aprendizagem na cultura pós-moderna (Ray, 2000). A avaliação não deveria limitar-se a medir produtos finais da aprendizagem, mas deveria também refletir processos. Como destaca Ray, o novo modelo educacional deve transcender o domínio de dados ou fatos e privilegiar o conhecimento das interconexões e a autoconsciência sobre o próprio processo de aprendizagem.

Este tipo de investigação não abunda nos principais eixos de reforma educacional na América Latina, embora se fale cada vez mais de pertinência, meio-ambiente e processos de aprendizagem. As urgências para elevar a qualidade da educação (naquilo que é mensurável), para formar recursos humanos para efeitos de incrementar a competitividade sistêmica das economias nacionais e promover maior eqüidade no acesso, relega a um lugar pouco prioritário a mudança cultural, as aspirações ao auto-conhecimento e as culturas juvenis como parte do processo de aprendizagem. A euforia com os novos instrumentos de medição, com a infraestrutura em novos ramos da indústria cultural e das novas TIC e com as reformas administrativas –iniciativas necessárias, mas insuficientes– obscurece estes outros aspectos mais qualitativos.

As tensões acima descritas propõem desafios radicais à educação e mostram certo desconcerto educacional diante das mudanças culturais. Se queremos avançar numa agenda comum de educação e cultura, é inevitável assumir estes desafios. A Escola do Sujeito, proposta por Touraine, está nessa linha. Os conflitos de identidade entre grupos diferentes e a distância entre a tela da televisão e a sala de aula são tensões que, elaboradas coletivamente, podem alimentar os recursos educacionais com esses outros do campo cultural. Mas não há garantia de síntese ou reconciliação. A descentração reflui como realidade e como horizonte. A subjetividade está fragmentada demais para ser absorvida e arregimentada num sistema de saberes estáveis e disciplinas estanques.

A EDUCAÇÃO diante da cultura audiovisual e das novas TIC

As TIC redefinem radicalmente a comunicação, o acesso à informação e as formas de produzir conhecimentos. Elas tornam difusas as fronteiras entre aprendizagem e recreação, entre papéis de emissão e recepção, entre cultura sedimentada (valores, religião, conhecimentos herdados) e cultura contingente (clipes, telenovelas, videojogos, *chats*, etc.), entre o ilustrado e o popular, o seleto e o de massa, o nacional e o exógeno. Muda a percepção sobre o quê, como, onde e para quê conhecer e aprender.

5 "No coração do enfoque de Freire (...), os estudantes são motivados para constituir-se em analistas e agentes críticos" e "os professores críticos que seguem esta filosofia são estimulados a envolver os educandos em discussões e pesquisas sobre suas realidades vividas e situações pessoais. As preocupações, necessidades e experiências pessoais dos estudantes estão no centro desse processo" (García e Pruyn, 2001, p.6). Ver também Freire e Macedo, 1987.

A informação é tão acessível, imediata, variada e detalhada que as figuras tradicionais do tutor ou professor perdem sentido aos olhos das crianças que entram e saem de terminais de computadores como quem come ou caminha. Descentração da cultura, que ao descentrar seus lugares de produção e processamento se multiplica a si mesma nesta circulação entre tantos novos lugares de criação e recepção de símbolos. É criada assim uma aparência de propagação democrática do conhecimento: sensação de que a Grande Enciclopédia Universal rende-se aos nossos narizes –o acesso a todo saber para quem está conectado.

Mas há um limite no ótimo da nova tecnologia do conhecimento. A euforia midiática não pode arrasar com a memória pedagógica.

Como impedir que a educação seja surpreendida na cadeira do réu, cada vez mais criticada por seus anacronismos e, ao mesmo tempo, cada vez mais exigida pelos novos ritmos de atualização e difusão do conhecimento? Não é fácil ser responsável pela educação formal nesse contexto de novas fontes de informação, cultura, conhecimento e entretenimento, de nova engenharia de gestão e organização, de sistemas informatizados de avaliação e monitoramento. Não há uma receita que diga como incorporar os novos meios e habilidades no ritual recorrente das salas de aula; ou como impedir que esta modernização de meios, métodos e conteúdos redunde em maior contraste entre educação de ricos e educação de pobres, entre atualizados e anacrônicos, sintonizados versus disfuncionais. Ou como chegar a um acordo sobre uma vocação transformadora da educação, mas também igualitária em suas oportunidades, de recriação radical do conhecimento mas, ao mesmo tempo, de reflexão crítica e recuperação da memória; enfim, como convocar centenas de milhares de docentes, velhos e novos planejadores da educação, gerentes de sucesso na profissionalização da oferta, comunidades de pais e financistas do sistema.

O uso de meios audiovisuais, assim como o acesso à conectividade em redes interativas, são ferramentas poderosas para ampliar e democratizar oportunidades de aprendizagem. Há uma *potencialidade distributiva* nos novos veículos que transportam o saber. Numa utilização ótima, que conciliasse igualdade e criatividade, a incorporação de suportes informáticos e audiovisuais tornaria acessível a alunos e professores conhecimentos e informação atualizados, permitiria uma autocapacitação docente permanente, facilitaria a educação à distância, tornaria mais eficiente a gestão educacional e mais participativos os processos de aprendizagem.

Mas há um limite no ótimo da nova tecnologia do conhecimento. A euforia midiática não pode arrasar com a memória pedagógica. Creio que há um sentido profundo do aprender que se vincula com a memória encarnada no olhar do professor e na atenção do aluno, e que, para chegar a ela, há que remontar o ritual mecânico da pedagogia, para recuperar o sentido que se esconde por trás; um aprender a partir da sutil transmissão histórica de conhecimentos, onde harmonizar é melhor negócio que desqualificar.

Isto não significa desconhecer que a mudança também implica um deixar para trás. Uma vez que a informação é armazenada em discos duros, o enciclopedismo pode se tornar anacrônico. Mas não o humanismo ao qual estava ligado. Hoje mais do que nunca é necessário espírito crítico diante da razão instrumental (que anula outras racionalidades); capacidade para discernir seletivamente entre as vantagens das tecnologias de transmissão de mensagens e o risco de reduzir o espírito à lógica da mera transmissão; suspeita diante da overdose de estímulos quando se convertem em pura seqüência; caráter e formação pessoal para não se dissolver na sedução de tantas texturas que circulam pela superfície sem textura do monitor.

© UNESCO/Dominique Roger

A educação é duplamente interpelada. Pedem-lhe que capitalize os novos insumos de aprendizagem para democratizar o acesso ao conhecimento, o fluxo de informação e o direito a ser ouvido. Por outro lado, esperam que preserve seu patrimônio histórico –ou o dos povos– para promover um uso desses novos insumos que não implique o fim do sujeito nem a insuportável leveza do ser. Não há fórmulas claras entre o que é necessário exilar e o que se deve preservar, seja com relação a currículo, didática, pedagogia, organização ou sistema. Em tempos e espaços de multimídia, não é preciso interiorizar a enciclopédia: basta saber buscá-la no monitor. Mas o monitor não ensina a desligar o monitor.

Há também o drama da escola que olha para o futuro no espelho retrovisor e não consegue assimilar as novas línguas que os educandos trazem para as aulas. A estreiteza vem de todo lado. É necessário entender que "a transformação dos modos de ler (...) está deixando sem chão a obstinada identificação da leitura com o que concerne unicamente o livro e não a pluralidade e heterogeneidade de textos, relatos e escritos (orais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos) que hoje circulam" (Martín Barbero, 1996, p. 12). Com razão o autor afirma que a televisão rivaliza com a escola num sentido profundamente epistemológico, pois enquanto a televisão "deslocaliza" os saberes, mistura-os, usa-os descontínua e espasmodicamente para efeitos de entretenimento e os subtrai da "institucionalidade" na qual nascem, a escola se mantém no território oposto: mensagens de longa temporalidade, sistematicidade, esforço e disciplina. Além disso, a televisão é hoje o lugar do "deslocamento das fronteiras entre razão e imaginação, entre saber e informação, natureza e artifício, arte e ciência, saber especializado e experiência profana" (Martín Barbero, 1996, p. 14). A escola deve relaxar sua posição defensiva diante da concorrência da comunicação audiovisual ou informática, assimilar a plasticidade desses meios para difundir e combinar conhecimentos; mas ao mesmo tempo organizar este mosaico de estímulos mediáticos, mantendo certo "durabilidade de sentido", "sentido do sentido", para evitar a banalização do conhecimento.

Guillermo Orozco convida a superar as duas visões antitéticas da educação diante dos meios audiovisuais: seja a defesa da audiência diante dos meios, seja a aceitação acrítica destes como recursos para a modernização educacional. Propõe uma "pedagogia crítica da representação", que abra na sala de aula o debate sobre recepção dos meios, assuma que a escola é uma instituição entre outras que competem para exercer a hegemonia do conhecimento, infunda habilidades que permitam aos estudantes expressar-se num ambiente multimídia, e entenda a alfabetização como um processo permanente, que se liga aos diferentes alfabetos do mundo mediático, multicultural e de aceleração da mudança[6].

Aos desafios que a indústria audiovisual impõe à educação, somam-se outros, específicos das TIC. A interação virtual recorre cada vez mais ao hipertexto, que mistura a lectoescritura, a oralidade e a cultura por imagens, e onde um texto é sempre uma janela para muitos outros. A prevalência de uma sobre outra pode depender da decisão do usuário. De acordo com o modo como visualiza a interlocução através da tela, pode privilegiar uma comunicação letrada, acústica ou visual. Se os currículos da escola estão baseados na cultura letrada e na compartimentação de gêneros e matérias, o hipertexto do intercâmbio virtual transgride as fronteiras e desloca os compartimentos. Não são apenas os conteúdos, mas os gêneros e as matrizes que, ao mudar, explodem as formas de aprendizagem e ensino. As mudanças nas práticas virtuais desafiam as bases do sistema.

A interação virtual oscila entre meio e fim. Se estamos num *chat*, a comunicação é objeto e não há nada que a transcenda; mas, se buscamos uma informação científica para incorporar em nossa pesquisa, a busca virtual é apenas o meio. Nas crianças e jovens em idade escolar, o vínculo com a rede tende a ser lúdico e caótico, privilegiam o "imanentismo virtual" e não o potencial da rede para acumular conhecimentos. Os riscos nesta permuta de prioridades estão na perda de capacidade para organizar conhecimentos e ordenar as dinâmicas de aprendizagem. Mas quem sabe que oculta produção de idéias se joga nessa navegação febril e aparentemente à deriva; quem sabe como se sistematiza a partir de dentro da rede estas tempestades de informação, ou como a digitação encontra seu caminho na árvore do conhecimento. O papel do professor, assim como dos gestores e planejadores do ensino, deverá incluir a abertura diante desses alunos que, tecnologicamente falando, estão passando por receptores e inovadores, protagonistas e cobaias. Com essa abertura, terão de ver como trazer pautas o contextos de aprendizagem que permitam usar as TIC com certa visão de totalidade e de direção, ou seja, de sentido.

[6] Ver Guillermo Orozco, 1996.

A educação enfrenta aqui um duplo fio: mobilizar a tecnologia das comunicações para ganhar em motivação, em expressividade e em novas alfabetizações, mas atiçando o fogo do espírito crítico e sedimentando a experiência da aprendizagem. Não há fórmulas claras para o duplo fio: ensaio e erro, intuição sensível e conversa razoável, a experiência dos outros.

ENTRE O FOSSO DIGITAL e o valor de educar

O fosso digital perfila-se como matriz de todos os fossos: em produtividade e salários, opções de mobilidade ocupacional, acesso a mercados e públicos, uso eficiente do tempo, acesso a informação e a serviços de todo tipo, voz e voto; fosso em intercâmbios simbólicos, poder de gestão, velocidade para adquirir e atualizar conhecimentos, níveis de vida. Quem não está conectado, fica excluído de todos os círculos da sociedade da informação.

O fosso digital traça a linha que separa o antes do depois, o dentro do fora, o viável e o inviável. Reforça ou recria os contrastes entre regiões, países e grupos sociais. Os países menos digitalizados, como antes os mais isolados ou mais pobres, vão se amontoando no quintal da globalização. De outro lado, quanto mais se reduz o fosso, mais se concilia a diversidade com a integração, a democracia comunicativa com a igualdade de oportunidades. Em seu lado mais virtuoso, um mundo em rede junta as utopias que na Guerra Fria aninhavam os antípodas: máxima liberdade do indivíduo e melhor distribuição de oportunidades, máxima proliferação da diversidade e ótima igualdade na comunicação.

Uma agenda de eqüidade não pode se desentender coma promoção do acesso a mais conectividade e digitalização: sem acesso, hoje, fecham-se as opções de amanhã. Em escala individual em escala-país, a conectividade pode surtir efeitos positivos sobre dinamismo econômico, eqüidade social, participação cidadã e diversidade cultural. Isto explica a febre digital que ronda na cabeça dos reformadores da educação. Quem duvida que há que incorporar em massa as TIC à educação, sobretudo a aprendizagem digital e a comunicação virtual? A escola é o lugar mais rápido, sistemático, econômico e de massa para colocar em prática uma aposta nacional na conectividade e na digitalização, a alavanca chamada a desencadear esse salto histórico e embarcar no trem –e no mapa– da sociedade da informação e do conhecimento.

Isto não significa que a digitalização da educação ilumine no conhecimento e liberte os educandos do obscurantismo da falsa consciência e da ignorância. Nada garante a forma de resolver as tensões entre cultura escolar e cultura juvenil, letrada e virtual, razão instrumental e produção de sentido. Só se podem resolver andando. E, para andar, há que equipar escolas e capacitar professores.

Reza o decálogo: a era digital não se define tanto pela propriedade sobre os computadores quanto pelo acesso à rede. Novo argumento para colocar na classe a janela para o mundo e para o futuro, sobretudo quando a grande maioria dos lares latino-americanos carecem dela. Há países, como o Peru, onde o uso da Internet está sendo difundido em cafés e em cabines públicas; ou países como o Chile (o que tem o maior índice de conectividade na América Latina) e a Costa Rica, onde a expansão de usuários se dá graças a redes instaladas nas escolas.

A escola é o lugar mais rápido, sistemático, econômico e de massa para colocar em prática uma aposta nacional na conectividade e na digitalização.

Manuel Enrique López

Na América Latina, há uma cobertura escolar próxima de 100% em educação primária e em rápida expansão na secundária, e há mais pobres hoje do que há 20 anos. Ou seja, uma alta proporção da população não consegue equipar-se com seu próprio dinheiro. A conclusão pareceria clara: se é nas escolas que as crianças e adolescentes desenvolvem boa parte de seus processos de aprendizagem e interação entre pares, será também nela que o acesso poderá ser democratizado. Além disso, o uso compartilhado de terminais entre pares dentro das classes pode mobilizar sinergias para a aprendizagem de linguagens informáticas em meio à interação lúdica, contagiando agilidade e confiança no uso do ciberespaço. Nada mais promissor, como imagem de educação atualizada, que um grupo de alunos usando as redes eletrônicas para processar informação e construir conhecimentos relacionados com o currículo escolar. Socializar em redes terá que ser parte do socializar nas escolas.

© UNESCO/Mario Borg

Há muitas experiências de equipamento em meios interativos em escolas públicas da América Latina. O Brasil lançou o Programa Nacional de Informática em Educação (ProInfo) e o Programa Nacional de Educação à Distância (TV Escola), que apóia o trabalho docente de ensino público com um canal de televisão dedicado exclusivamente à educação. Na Costa Rica, o Programa de Informática Educativa (PIE MEP-FOD), desenvolvido em 1988 pelo Ministério da Educação Pública e pela Fundação Omar Dengo em todo o país, melhorou a qualidade da educação mediante o uso de computadores na escola primária pública. No Chile, o Enlaces criou uma rede interescolar de comunicações por meio de computadores entre alunos, professores e profissionais de outras instituições relacionadas com a educação. Iniciado experimentalmente em 1992, já tinha conectado à Internet 62% das escolas primárias e 89% dos liceus de educação média em 2001. Outros países, como Argentina, Uruguai, México e Cuba, também estão comprometidos com instalar e ampliar a conectividade escolar.

Os programas também despertam perguntas.

A primeira está relacionada à "densidade informática", isto é, o número adequado de alunos por computador nas escolas. No Chile, não tem sido fácil baixar o número de alunos por computador: em 1998 estimava-se em 71, caindo para 65 em 2001 (Jara Schnettler e Pávez, 2001). Nos Estados Unidos, a relação era de um para 125 em 1981 e se reduziu para 1 para 5 no ano 2000 para computadores sem multimídia, e de 1 para 10 em 2001 para computadores com multimídia, atualizados e conectados a redes (Cuban, 2001).

A segunda pergunta refere-se à resposta dos docentes, que podem se sentir ameaçados diante da maior rapidez com que os alunos desenvolvem habilidades digitais e vêem com angústia como cresce o fosso entre as culturas virtual e pedagógica. Dados seus níveis de renda na América Latina e o pouco tempo livre que lhes sobra para reciclar-se depois de jornadas de trabalho intermináveis, é pouco provável que lhes reste energia para manter o mesmo ritmo de seus alunos em aprendizagens digitais e de comunicação online.

A terceira dúvida está relacionada com as possibilidades técnicas e financeiras de ter equipes atualizadas e bem mantidas, sobretudo em escolas públicas que funcionam no limite de seus recursos.

Ao distanciar-nos das dinâmicas virtuosas, o otimismo diminui. Tampouco está claro em que medida a instalação de computadores e uma conectividade ao alcance de todos asseguram saltos em alfabetização computacional, capacidades de aprendizagem e mais opções trabalhistas futuras. Uma pesquisa exaustiva realizada nos EUA, com especial atenção para a zona de maior desenvolvimento em informática (Vale do Silício), e durante a década de maior atividade para equipar as escolas do país (anos 90), deixou muitas dúvidas a respeito (Cuban, 2001).

Segundo o autor, é preciso moderar o entusiasmo de empresários e especialistas quando dizem que mais e melhores tecnologias computacionais nas escolas permitem sincronizar os processos de aprendizagem com os desafios trabalhistas nas modernas economias de mercado. Durante as duas últimas décadas, o governo federal estadunidense investiu somas inéditas para equipar as escolas públicas, com o apoio fervoroso de pais, executivos, funcionários públicos e educadores. Democratizou o acesso. Mas, na prática, não se confirmou a hipótese que os animava: que mais acesso nas classes conduz espontaneamente a mais usa, a pedagogias e aprendizagens melhores e mais eficientes e, portanto, a uma maior competência trabalhista.

Depois de uma vasta revisão de dados e casuística, Cuban chegou a quatro conclusões que despertam incerteza. A primeira é a falta de consenso efetivo sobre o que significa alfabetização computacional (usar o computador com programas básicos ou ter a capacidade de baixar programas, atualizar *software* e disco rígido, etc.?). A segunda é que, durante a última década, não houveram grandes mudanças na qualidade de ensino e aprendizagem (maiores sucessos acadêmicos de estudantes urbanos, suburbanos e rurais) atribuíveis ao maior acesso a computadores nas escolas. A terceira é que os professores permanecem na qualidade de usuários limitados e esporádicos de novas tecnologias como métodos de ensino em classe, por mais que usem o computador para fins administrativos. Finalmente, não está claro o impacto do equipamento escolar no acesso futuro a empregos de altos salários, porque, em geral, os alunos melhor colocados no mercado de trabalho atribuem as habilidades computacionais adquiridas a atividades realizadas fora da escola (Cuban, 2001).

Na América Latina, os problemas são outros e estão mais distantes da utopia virtual. O equipamento escolar permite um uso esporádico, senão ocasional, do computador. O custo de informatizar a educação pública permitiria, no máximo, uma sala especial com terminais em rede, mas não um uso intensivo-extensivo em aula. Mesmo assim, há avanços: o crescimento em conectividade e comunicação virtual é bastante alto. São otimizados os recursos e se

Os professores devem ser, ao mesmo tempo, aprendizes de novos modos e conteúdos, renovadores pedagógicos e facilitadores, diante de uma ferramenta nova que os alunos costumam aprender a usar melhor e mais rápido do que eles.

socializam conhecimentos e habilidades; mais e mais jovens se familiarizam com a rede e com o teclado.

Por outro lado, não há um claro desenlace nas dinâmicas que colocam juntos a lógica da rede e a pedagogia em massa. Há temor e entusiasmo, insegurança e curiosidade, resistência e abertura. A pedagogia baseada na memorização, no ditado e nas classificações estanques não sobrevive à facilidade com que se objetiva e se amplia a memória num suporte informático, nem à agilidade com que são relacionados dados e disciplinas heterogêneos no trabalho em rede. Isto expõe, entre outras coisas, as tensões que existirão entre alunos que adquirem habilidades no manejo da rede e professores que sentem que perdem autoridade nesse mesmo processo[7].

Também expõe incertezas sobre o fosso social na qualidade do acesso, porque os colégios com mais recursos têm melhor *software*, mais acessórios, menos alunos por computador, manutenção e atualização adequadas, e melhor capacitação para professores. Em alguns estabelecimentos, o uso do computador está restrito a exercícios mecânicos de aplicação, em outros é otimizado seu potencial de aprendizagem, experimentação, construção de projetos e trabalho cooperativo; alguns usam a Internet para jogos, outros navegam para aprender (Trahtenberg, 2000, p. 10). Embora não se saiba quanto se aprende jogando.

Não faltam reservas aos efeitos não desejados na difusão das TIC. Algumas conseqüências não desejadas podem ser novos viciados em jogos e sedados pela informação superficial, com baixa tolerância à frustração, pouca resistência a adiar gratificações para o futuro e tédio diante da perspectiva do esforço. Preguiça diante de meios letrados de aprendizagem, falta de tenacidade para a pesquisa em profundidade e de longo prazo sobre um mesmo tema, pouca credibilidade na autoridade dos professores e no valor da educação formal, excessivo utilitarismo na relação com o conhecimento e pouca capacidade de expressão oral. Não faltam vozes de alerta: "A já fraca capacidade de compreensão de leitura vai se debilitar cada vez mais, não apenas porque os alunos lerão cada vez menos livros, mas também porque aumentarão sua leitura de mensagens breves e fracionadas, como as produzidas pela navegação da Internet e pelos intercâmbios via *chat* ou correio eletrônico" (Trahtenberg, 2000, p. 14).

Outras críticas à aplicação de programas de informática apontam para o papel dos docentes e sua capacitação. Advertem que os programas não definem o perfil docente a formar e não incorporam as TIC aos currículos de formação e capacitação (Martínez Santiago, 2000). Também afirmam que dar um curso online é muito diferente de o fazer da forma tradicional, já que os professores devem estimular interações entre os participantes. Isso "requer dos professores que passem o dia respondendo a perguntas, monitorando discussões, realimentando", o que exige que eles "se conectem várias vezes por dia, leiam as anotações de seus alunos e as comentem, sem contar a correção de tarefas e a revisão dos trabalhos individuais ou de grupo, que também requerem dedicação" (Trahtenberg, 2000, p. 6). Os professores devem ser, ao mesmo tempo, aprendizes de novos modos e conteúdos, renovadores pedagógicos e facilitadores, diante de uma ferramenta nova que os alunos costumam aprender a usar melhor e mais rápido do que eles.

O panorama latino-americano está povoado de ambivalências. Os otimistas destacam as sinergias e os saltos de qualidade (*leap-frogging*) que nos farão aterrissar na sociedade da informação "by-passando" as etapas intermediárias. Uma perspectiva mais cautelosa afirma que dotar as escolas de equipamento audiovisual e informático é o começo de um longo processo de transformação educacional, que demanda muitos recursos e amplos consensos. Educar para a sociedade da informação e o conhecimento é muito mais que trocar livros por monitores. Requer a conjugação do melhor da tradição crítica e da experiência pedagógica acumulada com as novas opções tecnológicas, redução do fosso digital e recriação do valor de educar, harmonia da lucidez intelectual com a intuição afetiva, estímulo ao fazer sem esquecer o ser.

7 Uma pesquisa da Faculdade Latino-Americana de Ciências sociais (Flacso), com estudos de caso realizados em vários países da América Latina, descobriu que "o intercâmbio informal que se gera entre os estudantes durante as aulas de informática neutraliza e diminui a capacidade de controle do professor", e que "a classe virtual é um vértice no qual se chocam a atividade lúdica dos estudantes e a autoridade vertical do professor (...) a Internet marca o limite entre a experiência dentro e fora da aula, dentro e fora da ordem educacional (...) entre a cultura do livro, concebida como uma forma de relação, de controle pedagógico sobre o estudante, e novas formas de aprendizagem através das navegações pelo ciberespaço..." (Bonilla, 2001, pp. 9-10).

Nesse processo de tentativa e erro, a educação deverá deixar-se atravessar cada vez mais por práticas cotidianas de comunicação à distância, numa sociedade onde elas são cada vez mais de massa, freqüentes e cruzadas. O caminho interpela planejadores, diretores de escola, docentes, alunos e suas famílias, desenvolvedores de *software*, comunicadores e estrategas da indústria cultural. Reclama pactos entre atores de interesses diversos. Seria necessário partir de uma disposição multicultural na gestão educacional para chegar a ela nas práticas pedagógicas. Os campos heterogêneos de educação, cultura e comunicação necessitam encontrar linguagens compartilhadas. Terão que se deixar atravessar para recriar esta equação.

Educar com novas tecnologias de informação e conhecimento implica imprimir ao uso das TIC uma orientação vinculada à produção de sentido, individual e coletivo. Essa produção de sentido nutre-se da própria cultura. Não se trata de transmitir uma "euforia amnésica", mas de infundir o gosto e a responsabilidade pelo encontro entre cultura e tecnologia, o próprio e o exógeno, sentido e instrumento. Como diz Jesús Martín Barbero, a educação deve ser um espaço adequado para passar dos meios às mediações.

© UNESCO/Michel Ravassard

PARA ARREDONDAR valores

Entre velhas e novas funções, a educação aparece como dobradiça para compatibilizar grandes aspirações da modernidade: produção de recursos humanos, construção de cidadãos e desenvolvimento de sujeitos autônomos. Utilizo deliberadamente estas palavras. Creio que este detalhe semântico diferencia e complementa os componentes instrumentais, políticos e éticos que marcam a educação para a vida moderna.

Vemos a educação louvada no pedestal do protagonista e atacada no banco dos réus. Existe consciência dos anacronismos e disfuncionalidades acumulados; mas também há resistência, sobretudo entre os professores e também entre os alunos, aos reducionismos de um discurso que se proclama modernizador e que privilegia as equações de capital humano sobre os processos vividos durante a aprendizagem. Na marcha das reformas educacionais, misturam-se os sinais e tremulam ao lado as bandeiras da autonomia, da descentralização, da seletividade, da modernização, da flexibilização. Na boca de ideólogos da educação, futurólogos, políticos, editores, comunicadores de televisão e colunistas da imprensa, teóricos e operadores do desenvolvimento, especialistas de organismos internacionais e agitadores da sociedade civil, é cada vez mais comum a proclamação do grande salto educacional como expediente privilegiado para "relançar" o desenvolvimento em território latino-americano. E este salto implica a readaptação radical de conteúdos, prática e planejamento educacionais. Tarefa nada simples.

Nesse impulso educacional ao qual todos confluem, os requerimentos instrumentais da modernização produtiva vão de mãos dados com os outros, mais complexos, da subjetividade e da cultura. Difícil colocar muitas expectativas na educação, processo cuja qualidade e sucesso depende de tantas instâncias, mediações e atores. Difícil, também, esperar tanto dela quando se tornam mais difusos os canais que articulam o sistema educacional com os mercados de trabalho. Onde a urgência pela inoculação de habilidades instrumentais para a competitividade pode acabar devorando outros aspectos formativos que requerem ritmos diferentes e que têm a ver com a aprendizagem para viver as emoções e processar as biografias.

Durante as últimas duas décadas, quase toda a América Latina iniciou reformas, aumentando recursos humanos e monetários para produzir saltos qualitativos em formação e aprendizagem. Essas reformas propõem intervir sistemicamente em diferentes aspectos: conteúdos curriculares e métodos pedagógicos; mecanismos de financiamento; redistribuição entre funções públicas e privadas; descentralização da gestão educacional para o município e a escola; revisão de práticas pedagógicas e avaliação de sucessos; e, de forma incipiente, adequação curricular a novos padrões produtivos e às condições sócio-culturais dos educandos.

Mas também se levantaram vozes críticas contra alguns vieses adquiridos por essas reformas. Algumas afirmam que as reformas sofrem de um excesso de tecnocratismo, concentrado-se em mecanismos de financiamento e gestão, mas não em conteúdos e processos de aprendizagem reais. Argumenta-se que tendem a privilegiar a aprendizagem de saberes funcionais para o desenvolvimento tecnológico e o desempenho produtivo futuro, mutilando aspectos menos instrumentais, como expressividade e auto-compreensão, e sobretudo ignorando a importância do desenvolvimento espiritual e do crescimento pessoal como parte central do sentido de educar. Surge a necessidade de voltar à pergunta radical sobre o sentido da educação, mais do que sobre sua utilidade, entendendo que um olhar demasiado centrado nos rendimentos pode esquecer os fundamentos: o desenvolvimento emocional e intelectual dos educandos.

A evidência mostra que até o rendimento, como progressão na aprendizagem, é potencializado quando os alunos não estão travados por obstáculos emocionais, expressivos e vivenciais. Quanto maior é sua capacidade de tomar consciência de si mesmos e de suas travas ao desenvolvimento pessoal, maior é a abertura e a disposição para incorporar novas habilidades e conhecimentos. O sentido mais humano da educação não é apenas um imperativo para formar pessoas mais harmônicas e mais dispostas à comunicação, mas é também um potencializador de aprendizagens para o trabalho e para as novas formas de aplicar conhecimentos ao mundo da produção.

A educação latino-americana ainda tem um perfil 'pré-68'. Não reformou de forma emancipatória seu sistema disciplinar nem seus processos de aprendizagem. Raramente internalizou o discurso de direitos das crianças e dos adolescentes, a promoção da autonomia do educando, a visão dialógica do conhecimento, a aprendizagem vinculada à experiência de vida dos alunos e o vínculo entre conhecimento e o ambiente deles. A comunicação entre homens e mulheres, ou entre jovens de diferentes grupos étnicos ou sócio-culturais deve ser fomentada como uma prática cotidiana de aprendizagem para a sociedade multicultural, de respeito à diversidade e convivência na diferença. As formas de relação entre estudantes e também entre eles e os professores, assim como a capacidade dos professores para potencializar o desenvolvimento humano e espiritual de seus alunos, é chave para que as novas gerações possam desenvolver-se numa sociedade cada vez mais complexa, necessitada de seres humanos integrais.

A educação em desenvolvimento humano é necessária porque marchamos em direção a sociedades cada vez mais complexas em diferenciação de identidades, interesses, demandas, hábitos, preferências e habilidades. Nessas sociedades, a coesão social dependerá cada vez mais da capacidade de "interlocutar" transversalmente, respeitar interesses e sensibilidades de outros mediante a conversação e a negociação numa linguagem comum e se abrir às diferentes cosmovisões no intercâmbio direto e à distância. O pluralismo cultural deve ser uma prática de aprendizagem coletiva. Estas capacidades não se aprendem nos cursos de educação cívica, mas nas práticas cotidianas da escola, nas formas como o currículo encarna em processos de socialização escolar, na maior tolerância dos professores com as sensibilidades dos alunos, na mudança nas relações entre os sexos, no chamado "currículo transversal", e outros.

Surge a necessidade de voltar à pergunta radical sobre o sentido da educação, mais do que sobre sua utilidade.

© UNESCO/Dominique Roger

É importante distinguir entre educar **em** valores, **com** valores e **a partir** de valores.

© UNESCO/Georges Malempré

As mudanças futuras propõem fortes desafios ao estilo e ao conteúdo da educação. Novas formas culturais (símbolos, fantasmas, desejos, projetos vitais) emergem na sociedade do risco, mediática, de gestão e democrática; estas também propõem desafios ao sistema educacional e à formação de novas gerações. É importante a noção de "educação para a vida", manejada em muitas reformas educacionais da região e nos foros intergovernamentais e internacionais.

É necessário oferecer ferramentas para que os estudantes possam viver sua sexualidade, minimizando riscos sem sacrificar seu espírito lúdico; dar espaço a seus desejos de experimentar e de se expandir, mas com informação real, que lhes permita minimizar riscos; elaborar situações de crescente insegurança cidadã e incerteza diante do futuro; ser capazes de selecionar informação e conhecimentos que lhes permitam refletir sobre suas próprias identidades; utilizar recursos da indústria audiovisual para pensar nas mudanças culturais e como estas afetam sua vida cotidiana; participar de uma ética fundada no pleno respeito aos direitos humanos universais; e desenvolver um espírito crítico apropriado para se vincular produtiva e ativamente com os meios de comunicação interativos e de massa.

Se a relação entre educação e desenvolvimento é tão forte, e cada vez mais, um desenvolvimento humano pede uma educação que combine o crescimento pessoal e espiritual dos educandos com a formação para novas desafios produtivos e sociais. Isto nos conduz ao último ponto da reflexão, à pergunta sobre o que significa, hoje, educar em valores. Limito-me a uma enumeração telegráfica de tensões que ligam a educação aos valores.

1. É importante distinguir entre educar em valores, com valores e a partir de valores. Educar em valores implica colocá-los como tema na classe, em aulas de filosofia, educação cívica ou ciências sociais: enriquecer a reflexão sobre valores que orientam a ação, incluir no debate situações que propõem dilemas éticos que interpelam os alunos, ensinar conteúdos básicos de axiologia e ética. Educar com valores implica transmitir, na ação pedagógica e na relação entre sujeitos dentro da escola, modelos de relação inspirados no respeito, a reciprocidade em direitos, a aceitação da diferença, a justiça e a meritocracia, entre outros. Implica tratamento justo entre professores e alunos, regras de comportamento que harmonizem conflitos e permitam dialogar sobre diferenças, e sistemas de sanções e reconhecimentos que orientem construtivamente os fundamentos das relações na comunidade-escola. Educar a partir de valores implica contextualizar os conteúdos educacionais numa perspectiva onde a pergunta sobre a devida virtude, bem comum, e outros, esteja presente ou subjacente, imprimindo direção e sentido aos diversos conteúdos e matérias transmitidos nas aulas.

2. Em sociedades cada vez mais abertas e multiculturais, a educação em valores só pode ser contextual. A subjetividade das crianças é a subjetividade de todos, isto é, os dilemas de valores enfrentados pelos educandos não ocorrem apenas na escola mas atravessam a escola a partir das mudanças vividas pelo conjunto da sociedade. Significa reconhecer que a veloz transformação da sociedade obriga a repensar continuamente a relação entre valores e orientações dos comportamentos. E significa contextualizar os valores nas situações, o que não implica necessariamente relativizar, mas deduzir e induzir.

© UNESCO/Alexandra Galentro

3. Os grandes desafios de valores no contexto da modernidade e da modernização têm mais a ver com dilemas do que com convicções ou crenças. Nesse sentido, podemos destacar:

- Problemas que a secularização dos costumes propõe à educação em valores. Educar em máximos transcendentais ou em mínimos ético-práticos, em valores absolutos ou em pautas básicas para minimizar a agressão e a injustiça?
- A velocidade da mudança, a descontinuidade das trajetórias vitais e as mudanças radicais nas relações entre as pessoas: um convite para educar na continuidade ou na adaptação, no respeito à tradição ou na re-criação dela, em princípios sólidos ou na plasticidade pós-moderna?
- A educação em valores – ou os valores da educação – suscita tensões entre racionalização e subjetividade (Touraine), entre razão sistêmica e mundos de vida (Habermas), entre lógica dos meios e lógica dos fins, entre razão técnica e razão substantiva, entre produtividade econômica e desenvolvimento pessoal, entre preparação para o futuro e realização presente, entre produtividade e comunicação, entre enraizamento espacial e cosmopolitismo, entre liberdade negativa e liberdade positiva, entre direitos e habilidades, entre especialização e visão de conjunto, entre o respeito ao privado e a defesa do público, entre identidade e diferença, projetos coletivos e pessoais, entre eu e os outros. Que fazer?

Os grandes desafios de valores no contexto da modernidade e da modernização têm mais a ver com dilemas do que com convicções ou crenças.

O presente texto reproduz as opiniões do filósofo Fernando Savater, expressas por videoconferência a 16 de março de 2005, por ocasião do encontro "Os sentidos da educação e da cultura". A moderação esteve a cargo de Martin Hopenhayn, também participantes do evento.

Fabricar humanidade

Fernando Savater
Filósofo, Espanha.

É um grande prazer estar com vocês, embora seja por meio destas imagens e destas palavras. Quiçá com o tempo devamos acostumar-nos cada vez mais a este tipo de proximidade entre nós, humanos. Há que usar todas as formas.

Quando me perguntaram sobre o quê e como enfocar estas palavras, me interessou sublinhar o caráter de cultivo da humanidade que, para mim, tem fundamentalmente a educação. A educação não é uma simples preparação em destrezas laborais; não é simplesmente amestrar as crianças ou jovens para que não causem danos e para que trabalhem e para que obedeçam. Sobretudo, é para cada um de nós, ao longo da vida, ir despertando e produzindo a maior quantidade de liberdade humana. eu vejo que a humanidade não é algo dado, não estamos simplesmente programados pela natureza para ser humanos. Os animais, os outros seres naturais, as plantas, estão programados para ser o que são (o cacto está programado para ser cacto, a pantera para ser pantera). Mas nós temos de desenvolver a possibilidade humana que há em cada um. Temos a possibilidade de chegar a ser humanos, mas não o seremos nunca senão graças aos outros, se não sofremos este processo que desperta e extrai a humanidade.

© UNESCO/Brendan O.

Só o contato, o contágio de outros seres humanos, nos faz humanos.

Podemos dizer que cada um nasce duas vezes: uma, do útero materno –biologicamente natural– e uma segunda vez –o nascimento social– do útero social. Este último é o que desenvolve em nós as possibilidades de humanidade. Não é um processo obrigatório; por exemplo, segundo alguns relatos –recordem os livros de Rudyard Kipling e outros casos documentados–, há crianças que, tendo vivido em companhia de animais, não chegam a desenvolver nunca as possibilidades de humanidade, o pensamento simbólico, a palavra. Ou seja, essas coisas que nos dão os outros. A humanidade nós nos damos uns aos outros e recebemos uns dos outros. Ninguém nasce humano sozinho. E eu creio que esse é o fundamento da educação.

Ninguém se faz humano sozinho. Só o contato, o contágio de outros seres humanos, nos faz humanos. Enfim... temos de contagiar-nos da humanidade dos outros. Daí que a mim me pareça que é muito mais importante o estar numa classe, numa aula rodeado de seres humanos e frente a seres humanos e frente a um professor –embora seja humano à distância, como neste caso–, porque eu creio que essa proximidade é o essencial da educação. Não podemos ser humanos sem outros seres humanos. No podemos ser humanos más que de otros seres humanos.

Quando se diz: “Bem, conectados à Internet, a educação nos chegará pela via da web e pela informação dos computadores...”. Sim, por aí pode chegar muita informação, porque, evidentemente, todos estes instrumentos são excelentes para proporcionar informação. Mas não nos pode chegar humanidade. Ela só pode vir de outros seres humanos. Não podemos aprender a viver com máquinas. Não podemos aprender a viver com enciclopédias. Temos de aprender com humanos, com semelhantes. Estamos condenados a nossos semelhantes, são eles que despertam nossa humanidade. São eles que nos dão o presente mais precioso e mais necessário: extrair a possibilidade da humanidade desta espécie de diamante bruto que somos, cada um de nós.

Eu acredito que isso, fundamentalmente, deve ser o objetivo da educação. Claro que a educação também tem umas funções instrumentais, como a preparação para o trabalho, a substituição dos postos de trabalho, uma série de tarefas na vida social e ainda a aprendizagem de modelos civis para conviver com os outros. Tudo isso é importante e é fundamental, mas tudo isso está submetido ao desenvolvimento de seres humanos, a criação de seres humanos.

O importante é que a humanização não é um processo meramente automático. Não é algo que nos chega por casualidade; temos de suscitá-lo em nós. E, por isso, a boa educação é fabricação de humanidade. Eu acredito que a primeira manufatura que deve ter uma democracia moderna deve ser fabricar humanidade, diante do mundo em que vivemos, destinado à acumulação de objetos, à fabricação de coisas sofisticadas e à aquisição de bens, etc. Eu acredito que a verdadeira produção dos países civilizados –no sentido potente da palavra civilização– deve ser fabricar mais humanidade. Fabricar mais humanidade em seus cidadãos, mais relação humana, porque a humanidade não é uma mera disposição genética.

Acredito que a diferença fundamental entre os animais e os seres humanos é que, de alguma forma, os animais são completos em si mesmos, não necessitam a relação com outros para desenvolver suas possibilidades. Enquanto que

no ser humano, a relação com outros seres humanos é fundamental para desenvolver sua humanidade. A humanidade é uma forma de relação, uma forma de relação simbólica, e os seres simbólicos estamos destinados a desenvolver nossas possibilidades em relação com os outros.

© UNESCO/Martin Bobic

No ser humano, a relação com outros seres humanos é fundamental para desenvolver sua humanidade.

© UNESCO

FORMAR governantes

Aristóteles, em sua *Política,* diz que os humanos, antes de chegar a governar, têm de ter sido governados. Numa democracia, naquela democracia grega que se iniciava, Aristóteles disse: "Formar cidadãos é formar governantes, porque numa democracia todos governamos. Os políticos são aqueles em quem nós podemos mandar. Mas numa democracia somos todos governantes". Daí a importância da educação.

No mundo –por exemplo, dos persas– não era preciso educar, porque a pessoa tinha sua estima social estabelecida de antemão e já não a podia mudar. O filho do camponês seria camponês; o filho do comerciante, comerciante; os filhos de guerreiros desenvolveriam as habilidades da guerra; os filhos dos nobres aprenderiam a caçar ou a organizar festas. Cada um tinha sua aprendizagem determinada. No fundo, não era preciso educar de forma livre e aberta: bastava adestrar as pessoas para que desempenhassem seu trabalho.

Mas na democracia, ninguém tem o trabalho social pré-determinado; nosso único trabalho é ser humanos e, a partir daí, poder desenvolver nossas melhores possibilidades. Portanto, temos de ser educados como se fôssemos governantes, porque na democracia todos chegaremos a ser governantes. E por isso Aristóteles dizia: "Antes de que possas governar, tens de ter passado pela experiência de ser governado". Ser educado é ser governado num princípio. Ser educado é conhecer o que significa ser governado por outros e, dessa maneira, desenvolver a possibilidade de governar pelos outros.

Toda educação democrática é educação de príncipes, de pessoas que terão em suas mãos o destino da comunidade, junto com os outros. Por isso, quando pensamos na importância da educação numa de nossas sociedades, temos de pensar em educar como se de qualquer uma das pessoas que serão educadas dependesse nosso destino, porque elas vão mandar, elas vão tomar decisões. Estaremos em suas mãos.

Uma vez escrevi que as democracias educam em defesa própria, educam para se defender do que pode ocorrer se não educamos aqueles em cujas mãos estarão os destinos da comunidade. Por isso, a educação é mais transcendente que o simples adestramento, que a preparação para cumprir determinadas funções.

PERSUADIR e ser persuadidos

Qual é o tipo de humanidade que precisamos desenvolver dentro de um jogo democrático? Eu acredito que a educação democrática inclui a capacidade de persuadir e de ser persuadido; ou seja, a capacidade de explicar de uma maneira inteligível as demandas sociais aos outros, de fazer entender nossos desejos e a justificação deles. Ser capazes de argumentar a favor dos propósitos sociais que propomos. E também a capacidade de ser persuadidos pelos outros; ou seja, compreender suas demandas sociais, escutar as argumentações que as apóiam e, em última análise, mudar nossas perspectivas se for necessário, sendo suscetíveis a ser convencidos pelas razões dos outros.

A capacidade de convencer e de ser convencidos, de persuadir e de ser persuadidos, acredito que é fundamental numa democracia. Tudo isso cai por terra se fomentamos essa idéia equivocada de que cada um deve ter suas opiniões e deve estar fechado em si de maneira infranqueável. Às vezes, diz-se: "Todas as opiniões são respeitáveis..." Não é verdade. As opiniões não são respeitáveis. Em todo caso, as pessoas são respeitáveis. As opiniões existem para serem rebatidas, discutidas, contrastadas e, em última análise, para serem abandonadas quando se revelam erradas e substituídas por outras.

Ou seja, criar capacidade nas pessoas, caracteres suscetíveis de persuadir e de ser persuadidos, é uma das funções extraordinariamente importantes da educação, creio. Ou seja, não criar gente infranqueável ou encapsulada no capricho de sua primeira idéia. Desgraçadamente, lhes falo a partir de um país onde há o preconceito das idéias próprias que não se deve mudar nunca, porque isso é sinal de que alguém é uma pessoa íntegra, uma pessoa estável. Conheço pessoas que te dizem: “Eu penso a mesma coisa que pensava quando tinha 17 anos”. Este é um sinal indubitável de que não pensava nada nem aos 17 anos nem agora. É como dizer que as idéias se metem na cabeça como uma mosca se mete numa garrafa e não encontra a saída, e fica aí dando voltas.

As idéias realmente devem ser debatidas, oferecidas aos outros como um campo para trocas. Portanto, o fato de se converter em "impersuasível", numa pessoa que se cola a suas idéias como um molusco à rocha, não têm nenhum mérito. Lembro-me de uma anedota. Um jornalista perguntava a John M. Keynes, grande economista: “Professor... há dois anos o senhor sustentava uma postura completamente diferente desta que agora sustenta...” Keynes lhe disse: “Pois, olhe, o senhor tem razão, me dei conta de que estava errado e, quando me dou conta de que estou errado, mudo de opinião. O senhor faz o quê nesse caso?”

Pois é isto que está faltando. Há que criar esta disposição para dizer: “Quando me dou conta de que estou errado, mudo de opinião”. Não há mal algum. Não somente não me sinto humilhado mas, ao contrário, o que seria humilhante para mim é que minhas idéias estivessem fechando-me de tal maneira que eu não pudesse modifica-las por força de razão. Há que criar pessoas que tenham o orgulho de ser persuasíveis, de ser capazes de ser persuadidas por outros e, ao mesmo tempo, de explicar e persuadir os outros. Creio que essa é –embora não seja tão fácil– uma das bases da educação humana e sobretudo da educação humana democrática.

© UNESCO/Michel Ravassard

RECONHECER as semelhanças

Há outro aspecto da humanidade na educação que me parece importante. Fala-se, com razão e com excessivo elogio, da diversidade humana. E se diz que a grande riqueza da humanidade é a diversidade. Coisa que é óbvia. Os seres humanos são diversos: isto é, somos diferentes, em cores, em disposições, em gostos, em costumes, em tradições.

Mas, então, converte-se tudo isso na grande riqueza humana... Não é verdade... A riqueza humana é nossa semelhança. O que torna a humanidade importante e o que permite que os seres humanos realizem labores extraordinários é precisamente o fato do muito que nos parecemos. O fato de que podemos comunicar-nos uns com outros, trocar informação uns com outros, de que todos os idiomas são traduzíveis. É muito mais importante o fato de que todos os seres humanos falam do mesmo jeito do que o fato de que falamos línguas diferentes. Falar línguas diferentes é um acidente. Mas o que nos define é o fato de sermos seres simbólicos capazes de falar. Somos seres humanos que podemos compreender-nos, entender nossas necessidades, entender nossas demandas. Essa é a verdadeira riqueza dos seres humanos.

Graças ao fato de que nos parecemos é que conseguimos desenvolver as instituições mais importantes, as de apoio mútuo, de solidariedade, de progresso. De modo que creio que está muito bem reconhecer a diversidade humana; reconhecer que os seres humanos devemos gozar de nossa diversidade que faz que o mundo sejam menos monótono e tenha mais possibilidades em todos os níveis. Mas devemos educar para as pessoas saibam que o importante é o que temos em comum. Que aquilo no que diferimos –cultura, costumes, etc.– é acidente, comparado com aquilo no que nos parecemos. E que o que nos une é muito mais importante do que aquilo em que diferimos.

Creio que esta é uma mensagem. Hoje, a humanidade precisa buscar uma harmonia por cima das nações, das tribos e das divisões; formar pessoas penetradas pela comunidade da humanidade, de que a humanidade é algo em comum, que todos temos e não simplesmente uma coisa exclusiva de uns ou de outros. Não tentar ser insolúveis para os outros. Todos os grupos étnicos, os fanáticos religiosos, os nacionalistas, etc., extraem satisfação de ser insolúveis para os outros. “Ninguém me entende”, “aqui somos assim”, “se você não é daqui, não pode entender-nos”, “se você não sofreu a iniciação da religião, não pode compreendê-la.” Esta é a fonte do fanatismo, do integrismo, do atraso dos países.

O que faz o mundo avançar verdadeiramente é saber que os seres humanos não são enigmas para outros seres humanos. Que nos buscamos uns aos outros. Que estamos capacitados para compreender-nos, para comunicar-nos, e que nosso esforço deve ir nessa direção.

E eu acredito que a educação, hoje, deve ser a forma de nos abrirmos aos outros e de possibilitar essa comunidade humana à qual pertencemos e da qual somos parte.

BIOLOGIA DO CONHECER E BIOLOGIA DO AMAR

Educação a partir da matriz biológica da existência humana

Humberto Maturana e Ximena Paz Dávila
Biólogo, Chile.
Orientadora Matrística, Chile.

Em que campo está a bola da responsabilidade da tarefa educativa?

Parece-me importante refletir e assumir as perguntas que surjam em torno da tarefa educacional. Proponho fazê-lo a partir do entendimento da dinâmica relacional da biologia do conhecer e da biologia do amar, da matriz biológica da existência humana.

Vivemos uma cultura centrada em relações de dominação e submissão. Estamos expostos a altos níveis de exigência em busca do êxito. Assombrados, vemos como aumentou a violência em colégios e universidades, sejam públicos ou privados, uma violência que se manifesta tanto entre os jovens como na relação com seus professores. O uso de drogas penetrou o espaço do colégio, que antigamente era "o espaço de segurança para os meninos e as meninas" e, também, da universidade, que era "um espaço de pesquisa e criação" para a juventude. São sinais de que algo sério está prejudicando nossa convivência.

Reflitamos seriamente: o que estamos fazendo? Como estamos fazendo isso? E quem o está fazendo? Ao refletir, podemos nos dar conta de que estamos mergulhados num modo de fazer as coisas gerado pela desconfiança e pelo controle, nesta cultura patriarcal-matriarcal. O controle submete... a submissão exige obediência... a obediência gera medo e inseguranças. Desse pano-de-fundo emocional surge a falta de respeito por si mesmo, pelo outro e pela outra. Pais, professores, Estado... a partir desse espaço de desconfiança, tentamos fazer o que fazemos e obter o que queremos com o controle. O controle é a dinâmica relacional a partir da qual a pessoa, o outro e a outra surgem negados em suas capacidades e talentos, estreitando a visão, a inteligência e a criatividade, gerando uma dependência na qual não são possíveis a autonomia e o respeito por si mesmo.

Nesse espaço de desesperança, a responsabilidade pela tarefa educacional é passada de uns para outros, sem que ninguém se encarregue dela.

© UNESCO/David Seymour

Nesse espaço de dependência, os meninos, as meninas e os jovens não têm presença –desaparecem. Nessa cultura, exercemos o controle com a sanção e o castigo físico e psíquico: "a letra com sangue entra"*, velho provérbio patriarcal-matriarcal que ainda se aplica na ação e no pensamento. Sancionar e castigar, castigar e sancionar; instala-se a violência e o desamor. Como escapam alguns meninos, meninas e jovens a tanto desamor? Será que o controle é a maneira de gerar espaços de convivência sã, abertos à criação e à reflexão? Reconhecemos que vivemos imersos numa rede de conversações que privilegia o êxito, o controle, que nos submete e submete a nossos meninos e meninas a altos níveis de exigência, gerando neles desesperança e frustração por não serem vistos? Não é este o espaço relacional que se vive na maioria dos colégios, universidades e organizações? Quais são e foram as conseqüências desse modo de nos relacionarmos? Ele nos prende na armadilha de uma dor constante, no sofrimento em diferentes aspectos do nosso viver. Os professores, pais, procuradores e todos os participantes no processo educativo perderam a confiança em poder gerar um espaço relacional diferentes, a partir do qual surja um fazer responsável e ético no mútuo respeito da colaboração. Nesse espaço de desesperança, a responsabilidade pela tarefa educacional é passada de uns para outros, sem que ninguém se encarregue dela.

E quem é responsável pela educação? Todos somos responsáveis e co-criadores desse processo. Todas as pessoas adultas que se respeitam a si mesmas e vivem autonomamente com consciência social e ética, deveríamos ter consciência de que somos parte da contínua geração do mundo e do cosmos em que vivemos. A dor e o sofrimento presentes neste viver na desconfiança e no controle passou a ser parte de um modo natural de fazer as coisas, gerando um viver e um conviver que não desejamos. No entanto, não há porque ser assim.

Não basta dizer que a educação é uma transformação na convivência. Temos que nos sentir convidados a viver e a conviver respondendo responsavelmente a todas as perguntas que surjam: o que é educar? Como estamos educando nossos meninos, meninas e jovens? O que desejamos da educação? O que desejam nossos educandos do processo educativo? Educar é tarefa só do colégio? Quem são os atores comprometidos nesse processo? De quem é a responsabilidade da tarefa educativa?

Só a partir de um espaço reflexivo, que nos abra a visão para nossa multidimensionalidade relacional, poderíamos gerar uma nova visão para nós mesmos, convertendo-nos como adultos numa frente transformadora, ao encarregar-nos responsavelmente da tarefa educativa: "*educar é um processo de transformação na convivência de todos os atores envolvidos e, se queremos que nossos meninos e meninas cresçam como seres autônomos no respeito por si mesmos e com consciência social, temos de conviver com eles respeitando-os e respeitando-nos na contínua criação de uma convivência na colaboração, a partir da confiança e do respeito mútuos*" (H.M.R.). Não basta dizer que o futuro da humanidade não são as crianças, mas os adultos com os quais elas convivem, entrando seriamente como indivíduos num processo consciente de mudança contínua, que nos leve a converter-nos em pessoas adultas respeitadas por meninos, meninas e jovens e com quais eles desejem conviver. É nossa tarefa como comunidade humana.

* Nota da Tradutora: no original em espanhol, *la letra con sangre entra*.

QUE FAZEMOS ao educar?

Educar é uma tentativa de fazer, de maneira artificial, algo que deveria ocorrer espontaneamente na convivência em família ou na comunidade. Daqui por diante, referir-nos-emos à pessoa que se educa como educando. Os educandos se transformam na convivência com os adultos. Agora, a família ou a comunidade mais próxima não proporcionam todo o espaço existencial que o educando deveria viver para ser um adulto capaz de sustentar-se a si mesmo como membro da grande comunidade que deverá integrar. Já não se formam como adultos somente no ambiente familiar, requer-se um ambiente especial: o espaço escolar, seja o jardim da infância, o colégio, uma escola superior ou a universidade. Ao referir-nos ao espaço escolar, referir-nos-emos ao ambiente educacional em geral.

> O educando não aprende uma temática, mas sim um viver e um conviver. Aprende uma forma de viver o ser humano.

© UNESCO/Dominique Roger

A aprendizagem é uma transformação na convivência. E os educandos transformam-se em adultos de uma tipo ou de outro dependendo de como viveram essa transformação. Não aprendem só matemática ou história, mas fundamentalmente aprendem o viver que convivem com seu professor ou sua professora de matemática ou história, e aprendem o pensar, o reagir e o olhar que vivem com eles. Configuram seu espaço psíquico com seus professores e, às vezes, o fazem rejeitando aquilo que os professores querem que aprendam.

Se queremos que a educação seja criar um espaço de convivência, onde os educandos se transformem em adultos capazes de um conviver democrático, como seres que se respeitam a si mesmos e que não têm medo de desaparecer na colaboração, eles têm de conviver com professores e professoras que vivam esse viver e conviver com eles num ambiente onde as diferentes temáticas sejam apenas modos particulares de experimentar essa convivência. Nossa tarefa como pessoas adultas é criar esses espaços de convivência.

Um educando que convive com um professor de biologia que desfruta seu "biologizar" no respeito e na atenção às dificuldades que possam ter seus alunos, incorporará espontaneamente em seu viver a visão biológica. A biologia será o instrumento de convivência por meio do qual ele se transformará num adulto socialmente integrado com confiança em si mesmo, com capacidade para colaborar e aprender qualquer coisa sem perder sua consciência social e, portanto, ética. A tarefa da educação é formar adultos democráticos. Requer-se criar um espaço escolar em que professores e professoras tenham as habilidades adequadas para essa tarefa.

Por exemplo, para fazer da matemática um espaço de convivência como o citado, o professor ou a professora tem de saber muito mais do que a matemática que as crianças deveriam aprender em sua formação escolar; o mesmo para física, história, ciências naturais ou biologia. Para guiar a transformação dos educandos em adultos democráticos, o professor ou a professora deve ter recursos de reflexão e de ação com as crianças, numa convivência na qual não se sintam atemorizados por ser negados pelas dificuldades que possam ter num dado momento. Isto só é possível se os educadores movem-se a partir da autonomia reflexiva, se respeitam a si mesmos e respeitam seus alunos.

A educação como um fenômeno de transformação na convivência é um ambiente relacional onde o educando não aprende uma temática, mas sim um viver e um conviver. Aprende uma forma de viver o ser humano. Esta transformação na convivência não é exclusiva dos seres humanos. Ocorre com os mamíferos e, segundo a espécie, em grau maior ou menor, com todos os animais. A dificuldade em devolver à vida silvestre um animal de uma espécie que está em vias de extinção –por exemplo, um leão, um chimpanzé ou um gorila pequeno– está em reinseri-lo em seu mundo, de modo que seja leão, chimpanzé ou gorila, e não um animal meio humanizado. Isto ocorre porque se é leão, chimpanzé ou gorila não por causa da genética, mas por causa da convivência na comunidade animal à qual se pertence.

A genética é a condição inicial, um ponto de partida. Desse ponto de partida é possível crescer de uma maneira ou de outra, de acordo com o espaço de convivência. Isto é particularmente visível na diversidade de formas humanas que podem ser adotadas. Por isso, a educação é o aspecto mais fundamental da convivência humana atual; ela especifica o espaço de formação das crianças como adultos e aquele que vão gerar como convivência com suas crianças, quando sejam adultos. O tipo de adultos que serão depende de como as crianças convivem. As crianças não são o futuro da comunidade humana, nós, os adultos, é que somos. Somos o futuro de nossos meninos e meninas, porque eles serão segundo o que vivam conosco. O futuro está em nosso presente.

© UNESCO/Juan Gonzalo Lohse Arangue

Por isso, parece-nos importante decidir agora se queremos uma convivência democrática em nosso futuro: na colaboração e no respeito mútuo, participando de projetos comuns vinculados ao bem-estar da comunidade à qual pertence a pessoa. Só convivendo assim os educados vão crescer como seres capazes de gerar esse tipo de mundo, ao fazer de nosso presente seu futuro. Para que sejam guiados em sua formação como cidadãos, é fundamental que os professores recuperem sua dignidade, voltando a ter respeito por si mesmos e por sua profissão, mesmo nas circunstâncias difíceis que lhes caiba viver.

AUTONOMIA na colaboração

Fala-se muito de auto-estima como algo a partir do qual o educando adquire presença. Nós trocamos a noção de auto-estima pelas de aceitação e respeito por si mesmo. Pensamos que a estima é uma opinião avaliadora e uma opinião avaliadora sobre si mesmo não é o principal; o principal é se concentrar na aceitação e no respeito por si mesmo, para não ter de se perguntar sobre sua legitimidade nem sobre a dos outros. Só há colaboração quando se convive na legitimidade de ser, que resulta do respeito por si mesmo e do respeito pelos outros.

A colaboração e a autonomia não implicam a negação do outro; o ser individual não se realiza na oposição aos demais; na colaboração há liberdade criativa, porque se é autônomo. Ser autônomo com relação a pais, professores e professoras não é opor-se a eles. É-se autônomo a partir de si mesmo, enquanto se está centrado no respeito por si mesmo e se pode opinar e divergir, sem que a divergência seja uma ofensa mas sim uma oportunidade para a reflexão. A autonomia é essencial na convivência social de pessoas adultas num projeto comum, porque constitui o fundamento da colaboração. A pessoa adulta gera um espaço de convivência no qual é possível colaborar, porque os diferentes participantes existem na autonomia proporcionada pelo respeito por si mesmo, não precisam desculpar-se por ser. O adulto não tem medo de escutar nem de participar com outros no grande projeto comum que é a convivência democrática. A democracia é o único modo de convivência que oferece a possibilidade de realização do humano como um ser autônomo capaz de ser social na colaboração num projeto comum. Esta é a grande tarefa da educação: *que professores, professoras, pais, mães e atores sociais, como seres adultos, guiem os educandos no processo de se transformarem em pessoas adultas que se respeitam a si mesmas sem temor de desaparecer na colaboração num projeto comum de convivência no mútuo respeito*.

Se olhamos para a história humana, veremos que a democracia é a arte da convivência na realização de si mesmo na comunidade com outros, a partir do respeito por si mesmo e pelos outros. Ela leva à realização de si mesmo como pessoa adulta, o que não ocorre em nenhuma outra forma de convivência.

Mais que um sistema político, a democracia é o espaço de realização dos seres humanos como autônomos, colaboradores, responsáveis, imaginativos, abertos, com possibilidade de gerar espaços de convivência no mútuo respeito e na colaboração. Para que essa autonomia exista, deve-se começar no útero. O respeito e a aceitação de si mesmo devem começar na família, numa visão que inicia com o amor que acolhe a este ser que vem, na aceitação de sua total legitimidade, não na negação, na crítica ou no exigir. Deve-se recebê-lo num espaço de convivência que não esteja centrado nas expectativas do que será ou nos medos do que ocorrerá com ele ou com ela.

Esse conviver deve ocorrer durante toda a vida, se queremos uma convivência democrática. A convivência democrática não assegura que não viveremos dores ou infelicidade, circunstâncias de luta ou ocasiones de concorrência; mas ela faz com que a concorrência não seja o centro emocional da convivência. Amar é a emoção que constitui e torna possível a convivência democrática. A questão da democracia no âmbito da educação não é arbitrária, é central. O que queremos da educação no momento histórico presente não é ensinar habilidades ou conhecimentos para um futuro tecnológico, mercantil ou político, mas gerar uma transformação dos educandos em seu trânsito para a vida adulta, de modo que surjam adultos autônomos que se respeitem a si mesmos, que colaborem e que aprendam alguma coisa. E fazer qualquer coisa na oportunidade do conviver social, ético e criativo da convivência democrática.

© UNESCO/Eduardo Barrios

É fundamental oferecer autonomia às crianças.

EDUCAMOS PARA O AUTOCONTROLE, A AUTO-EXIGÊNCIA... ou para o bem-estar?

Na introdução a estas reflexões, Ximena Dávila diz: "*Ao refletir, podemos dar-nos conta de que estamos imersos num modo de fazer as coisas nesta cultura patriarcal-matriarcal que se gera a partir da desconfiança e do controle. Controle que submete... submissão que exige obediência... obediência que gera medo e inseguranças. É a partir desse pano-de-fundo emocional que surge a falta de respeito por si mesmo, pelo outro e pela outra. Pais, professores, Estado... a partir desse espaço de desconfiança, tentamos fazer o que fazemos e obter o que queremos com o controle. O controle é a dinâmica relacional a partir da qual a pessoa, o outro e a outra surgem negados em suas capacidades e talentos, estreitando a visão, a inteligência e a criatividade, gerando uma dependência na qual não são possíveis a autonomia e o respeito por si mesmo*".

A partir de um espaço emocional centrado no controle e na desconfiança, pedimos aos educandos o autocontrole de suas emoções e ações. Isto implica reprimir seu desejo de expressar legitimamente suas emoções e cercear suas possibilidades de perguntar, enganar-se e explorar sua multidimensionalidade no assombro de descobrir desde si mesmo e para si mesmo suas respostas. Não é controle ou autocontrole de suas emoções que devem adquirir em sua transformação para a vida adulta, mas sim consciência de seu sentir, reflexão sobre seu fazer e um atuar responsável nas tarefas que empreendem em seu viver como membros de uma comunidade de colaboração e mútuo respeito.

Queremos que os educandos se transformem em adultos espontaneamente éticos em sua conduta cotidiana; que sua conduta ética não surja do controle de um impulso para uma conduta não-ética possível. Quando a pessoa oferece à criança a responsabilidade do controle de si mesma, faz-lhe uma exigência terrível porque lhe impõe uma referência externa para sua conduta.

É fundamental oferecer autonomia às crianças. Ou seja, oferecer-lhes os meios e as circunstâncias para que possam atuar a partir de si mesmas, vendo e entendendo o que querem de modo que possam aprender a ser espontaneamente éticas e socialmente responsáveis a partir de si mesmas.

As crianças aprendem a ver, ouvir, cheiras, tocar e refletir ou não refletir com seu pai, sua mãe, irmãos, professores e com os atores sociais da comunidade à qual pertencem, e, ao ser autônomas, elas mesmas se convertem no referencial para o adequado e o inadequado de sua conduta, "*dizer sim ou não a partir de si mesmo e não a partir dos outros*". As exigências e expectativas são negadoras da autonomia, porque nelas a pessoa depende do juízo do outro ou da outra sobre o que deve fazer para satisfazer suas expectativas ou exigências.

Fala-se freqüentemente do atuar responsável e sério em termos de auto-estima. É mais adequado falar de respeito por si mesmo em relação à conduta autônoma e responsável. A estima é uma valoração de algo com uma justificação

externa à pessoa, é um juízo. A auto-estima é uma valoração de si mesmo com um critério externo a si mesmo; é um juízo sobre si mesmo. O respeito por si mesmo não é um juízo, mas sim uma emoção a partir da qual a pessoa se move sem questionar a própria legitimidade e sem sentir que deve se justificar em sua conduta diante dos outros, porque não objeta a si mesma. Só é possível mover-se no respeito por si mesmo e pelos outros a partir do bem-estar que esse respeito por si mesmo traz consigo.

O bem-estar é a sensação de estar em coerência com as circunstâncias. Não tem nada a ver com possuir automóveis de último modelo ou ter isto ou aquilo. Tem a ver com estar confortável com a circunstância que se vive. No "bem-estar" ou no "mal-estar" configuramos o mundo em que vivemos com nossas condutas conscientes e inconscientes. Fazemos o bem-estar ao seguir o caminho da conservação do estar bem e no mal-estar seguimos um curso que muda as circunstâncias do estar mal. Somos agentes de mudança do mundo em que vivemos e geraremos um mundo de bem-estar ou de mal-estar à medida em que geremos ambientes de autonomia ou de dependência em nossos educandos.

ONDE EDUCAMOS? Lar, colégio, comunidade, biosfera, homosfera, cosmos?

Neste gerar mundos, nós, os humanos, mudamos tanto o mundo natural que o estamos levando à sua destruição. Acabou-se a biosfera, agora vivemos em uma homosfera. Estamos destruindo nosso meio-ambiente e transformando-o de um modo que tornará impossível nosso viver. Cuidar do meio-ambiente é respeitá-lo, não explorá-lo ao usá-lo como um ambiente vital, não contaminá-lo como se fosse um saco de dejetos. A floresta, a água e o ar limpos, os espaços ecológicos satisfatórios para o viver humano e de outros seres, já não se sustentam por si mesmos, não têm a autonomia da biosfera, pois agora pertencem à homosfera de transformações geradas por nossas emoções, de acordo com o que queremos conservar consciente e inconscientemente em nosso viver. O bem-estar é estar em harmonia com a circunstância onde é possível o humano como um mundo de bem-estar criativo, estético e acolhedor, e onde o natural é parte do bem-estar humano. Para conservar esse bem-estar, devemos respeitar-nos e respeitar nossa responsabilidade na geração e conservação do bem-estar, como um espaço de ecologia humana em harmonia com os outros seres vivos.

A consciência e a responsabilidade ecológica aprendem-se espontaneamente na convivência em que estejam presentes a consciência e a responsabilidade ecológica na conservação do habitar humano como um habitar que geramos continuamente com nosso fazer. O lar, o colégio, a comunidade, a biosfera, a homosfera, o cosmos passam a ser contextos educacionais espontâneos da conservação do conviver em consciência e responsabilidade ecológica.

Qualquer contexto educacional também poderia ser um cárcere: a família, a classe e a universidade, quando se vive na exigência, na desconfiança e no controle. Só quando se vive em respeito mútuo, não serão cárceres a família, a classe ou qualquer contexto educacional. As crianças requerem a companhia de pessoas adultas para chegar a ser adultos; por isso procuram pessoas adultas que os acolham, que lhes mostrem as dimensões de um mundo desejável, lhes abram um espaço acolhedor onde elas não desapareçam na relação, mas sim tenham presença a partir de seu surgir como seres humanos autônomos e responsáveis.

O lar, se não há conflitos ou pobreza extrema, oferece as dimensões operacionais que o menino ou a menina necessita para integrar-se a uma comunidade humana democrática. O colégio, a escola, o instituto, a universidade e a comunidade à qual pertencem deveriam oferecer essas mesmas condições. Se assim fosse, os meninos e meninas aprenderiam os afazeres fundamentais de sua vida adulta nesses espaços relacionais no respeito por si mesmos, que lhes permitirá ser cidadãos democráticos responsáveis e felizes. Mas não basta aprender afazeres para viver no mútuo respeito. Este se aprende vivendo e convivendo no mútuo respeito, vivendo assim em todos os lugares, principalmente na infância, na casa, na escola e na rua.

O colégio oferece dimensões relacionais que o lar não tem, pois é um mundo mais amplo. As dimensões do mundo do lar estão dadas pelos pais, também pelos vizinhos, se são próximos ou acessíveis, e agora pela televisão ou pelo rádio. Mesmo assim, o colégio é um mundo mais amplo. Há crianças, adultos e espaços de reflexão e indagação sobre o mundo mais amplo, como laboratórios e bibliotecas, incluídos outros aspectos fundamentais da vida cidadã. Que o colégio seja ou não um cárcere, isso dependerá dos adultos que o constituem. Diante da insuficiência do espaço educacional, a solução só pode vir da convivência humana amorosa: não está na substituição dos adultos por máquinas.

O lar, o colégio, a comunidade, a biosfera, a homosfera, o cosmos passam a ser contextos educacionais espontâneos.

© UNESCO/Brendan O.

Podemos crer que a Internet possa substituir as bibliotecas ou os museus. Tudo o que chamamos de informação na vida cotidiana pode ser encontrado nela, mas a multidimensionalidade emocional da relação com adultos que meninos e meninas respeitam não é substituível na formação humana. A educação não consiste em entregar informação. Os educandos adquirem informação (dados, afazeres, noções operacionais) em suas relações com os mundos humanos adultos, pois estes, com sua conduta em qualquer domínio, dão a esses dados, fazeres ou noções operacionais seu caráter como informação. Os educandos aprendem a ser seres humanos com os seres humanos com os quais convivem. Se queremos conviver num mundo de mútuo respeito, a partir do respeito por si mesmos em honestidade, conduta ética espontânea e responsabilidade social, assim devemos viver. Os adultos como educadores éticos e socialmente responsáveis não são substituíveis se queremos criar um mundo biologicamente humano de pessoas éticas e socialmente responsáveis.

Às vezes, diz-se que é necessário um ser humano novo. Nós não pensamos assim. Requeremos que se recupere a consciência de que somos seres que existimos na unidade de corpo e espírito, para quem amar é o fundamento da autonomia e da convivência social. Portanto, propomos uma mudança na pergunta fundamental, desde a pergunta pelo ser até a pergunta pelo fazer, que conota conseqüências epistemológicas e ontológicas.

EPISTEMOLOGIA?

Para recuperar o entendimento do humano e de que somos corpo e espírito, necessitamos um fundamento epistemológico-ontológico que nos permita entender o ser humano em seu ser biológico. Há que abandonar a crença de que vejo com independência de mim mesmo. Renunciar a isso, sem entender a partir de onde o faço, gera temor. Precisamos abrir um espaço de reflexão para professoras e professores sobre os fundamentos biológicos e culturais do humano, para que possam fazer ou conservar essa direção epistemológico-ontológica com compreensão do porquê é assim e possam se comportar com seus alunos de modo que a nova visão apareça neles naturalmente, porque entendem seus fundamentos. Se isso ocorre, a formação desses meninos e meninas como pessoas adultas, com as características que essa direção implica, será a forma normal, natural e espontânea de ser.

O grande inimigo da convivência democrática está em que alguém pense que vê mais que o outro como são as coisas em si e não esteja disposto à reflexão. O inimigo da reflexão é o saber que sabemos. Se eu sei, não olho, porque já sei. A convivência democrática exige que eu esteja sempre dispostos a olhar, refletir e não me apropriar do saber. Como na democracia se está disposto ao mútuo respeito, a pessoa está aberta a olhar os fundamentos a partir dos quais se afirma o que se afirma. O saber em democracia não é ver as coisas em si, mas conhecer os fundamentos a partir dos quais a pessoa afirma que algo é e estar disposto a demonstrá-lo. Ou seja, a reflexão. O principal, nela, é soltar as certezas para olhar e garantir que a pessoa veja o que vê a partir de seu fazer, sem pretender que essa visão é independente do que a pessoa faz. A democracia é abrir-se à reflexão, que abre um espaço para ver os fundamentos a partir dos quais a pessoa afirma o que afirma. A emoção que fundamenta a democracia é o amar.

Aceitar como válida a afirmação de que nos transformamos de acordo com o espaço relacional humano em que nos cabe viver significa que aprendemos a fazer distinções e correlações próprias desse espaço relacional. O corpo se transforma de acordo com as destrezas que adquirimos, sejam físicas, psíquicas ou espirituais. Se saltamos e corremos, adquirimos destrezas para correr e saltar; se tocamos piano, destrezas para tocar o piano; se interagimos com o computador, adquirimos essa destreza. E isso modifica as distinções que fazemos em outras dimensões. O problema relacional humano surge quando pensamos que uma ou outra dessas destrezas é a importante e desprezamos as demais.

O sistema nervoso funciona distinguindo configurações no viver relacional do organismo. Quais configurações do viver nossos educandos aprendem a distinguir? As que vivem no espaço relacional em que convivem como seres humanos. Essas configurações têm a ver com três aspectos fundamentais do conviver: emocionar, raciocinar e fazer.

Vivemos um mundo que enfatiza o uso da tecnologia na educação. As conseqüências dessa ênfase não são triviais. Há muitas habilidades sensório-efetuadoras que se pode aprender em espaços virtuais. Aprendemos correlações sensório-efetuadoras que podem ser aplicadas a qualquer domínio que se queira, pois suas conseqüências pertencem ao âmbito em que se aplicam. Mas operar em espaços virtuais modula também o emocionar das pessoas que operam neles, que vivem as alegrias e os medos evocados por operar neles. No entanto, as emoções nunca são virtuais e a maior parte de nosso viver nelas é inconsciente.

© UNESCO/Andes/CZAP/ASA

As emoções não são virtuais porque correspondem ao ocorrer interno do organismo como fundamento relacional.

A televisão, o cinema e os jogos de vídeo são âmbitos virtuais que evocam um emocionar que modula o fluxo não-virtual de nosso viver. Através desses meios aprendemos, no melhor dos casos, manipulação de realidades virtuais que oferecem destrezas operacionais, mas sempre evocam modulações emocionais com presença em nosso viver em outros âmbitos.

EMOÇÕES VIRTUAIS ou viver a reflexão em classe?

Podemos falar de realidades virtuais em termos das manipulações do espaço, porque se manipula a sensibilidade e porque o espaço surge nas correlações sensório-efetuadoras próprias do encontro do organismo-meio e do meio que o torna possível. As emoções não são virtuais porque correspondem ao ocorrer interno do organismo como fundamento relacional. Se vemos agressão, vivemos a agressão e aprendemos a viver com agressão, a menos que a descartemos de maneira explícita. Se vemos ternura, vivemos a ternura e aprendemos a viver com ternura, a menos que seja negada no viver e conviver no desamor.

A emoção nunca é virtual, porque vivemos o que vemos como a presença do presente. Não basta dizer "é só um filme". Vivemos a agressão, o medo, a raiva, a ternura, participando no ato agressivo, de raiva, de medo ou terno como algo legítimo para nosso viver, a menos que o rejeitemos explicitamente com alguma reflexão que nos mostre que não pertence a ele. Por isso, a televisão é poderosa e, sob o discurso de oferecer informação ou entreter, manipula o emocionar e com ele o viver relacional dos espectadores.

O mundo das realidades virtuais não convida a fazer correlações reflexivas, porque não apela a olhar os fundamentos emocionais do afazer que evocam. As realidades virtuais geram manipulações a que convidam, porque o sistema nervoso não distingue entre ilusão e percepção, e a manipulação tem presença no espaço relacional que vivemos, embora seja virtual (para o ver do outro). O que vivemos na televisão, vivemos como se não fosse virtual, e associamos essas emoções ao viver (fazer, conviver), seja este virtual ou não (frente aos outros). As emoções, como fenômenos biológicos, pertencem à dinâmica interna da geração do espaço das condutas relacionais que um organismo (animal) pode viver a cada instante, e são cegas ao contexto relacional do organismo em que surgem. As emoções não são modificáveis pela razão. Só a emoção muda o emocionar. Aprendemos o emocionar que a televisão, como espaço virtual, evoca, como se fosse o emocionar de nosso viver cotidiano.

Os programas de televisão manejam o fluir das relações humanas em termos do emocionar. A televisão treina o emocionar num espaço relacional virtual, do mesmo modo que treinaria, por exemplo, a escrever a máquina ou a dirigir um automóvel, sem cometer erros. Vai guiando a pessoa num espaço no qual não comete erros e não reflete sobre o que faz, porque não tem uma pessoa adulta que a esteja guiando na reflexão ou convidando-a no momento oportuno, através da demonstração de alternativas no emocionar.

Se houvesse uma pessoa adulta, ela diria "paremos por um momento para refletir sobre o ocorre" e geraria um espaço relacional no qual se soltariam as certezas para olhar o fundamento do que se vive. Não podemos apertar um botão para ver qual é a conseqüência da reflexão à qual somos convidados pelo professor ou pela professora sem fazer a reflexão. É preciso vivê-la com ele ou ela. São insubstituíveis, porque atuam a partir do emocionar e da temporalidade humanos. Geram a temporalidade que possibilita a operacionalidade da reflexão e o correlacionar de coisas separadas. O professor ou a professora que vive seu viver e conviver como pessoa adulta consciente e responsável pelo que faz, voltará sempre a fazer estas correlações reflexivas, na medida em que veja que seus alunos não as fazem. Não os abandonará. Seguirá com eles amorosamente na prática da reflexão, até que eles aprendam a fazê-la.

Ao ensinar pela televisão, isso não ocorre. O principal nos cursos à distância (*e-learning*) não é a manipulação de um instrumento ou de um conjunto de idéias por meio das sugestões feitas no curso televisado ou por computador. O importante são as reuniões ou interações diretas entre alunos e professores. O corpo presente não é apenas um corpo presente: é corpo, alma e tempo. A temporalidade não é um relógio, é processo; a corporalidade não é matéria, é dinâmica relacional; a alma não é fantasia, é o fluir relacional reflexivo. Corpo, tempo e alma são na reflexão, existem no perguntar-se, dar voltas, propor uma visão alternativa, conectar, re-perguntar-se, voltar a propor novas visões, voltar a se conectar, etc. Há um conjunto de processos que leva muitos minutos e que não se pode saltar. A reflexão não é uma destreza racional, é uma operação na emoção e se aprende no conviver.

GLOBALIZAÇÃO
e destrezas relacionais

As destrezas relacionais são modos de convivência, não conhecimentos. Não são destrezas no sentido corrente, mas dimensões de consciência social que o menino ou a menina deve aprender na convivência na casa e no colégio, com sua mãe, professores e com os diferentes atores do espaço social e cultural em que vive. O escutar, por exemplo.

Escutar consiste em ouvir e considerar o que o outro ou a outra diz que é válido. Há dois modos de escutar. No escutar em que consideramos ouvir em que medida o que o outro diz coincide com o que pensamos, só nos escutamos a nós mesmos. O outro consiste em considerar ouvir aquilo que o outro diz que é válido. O outro e a outra dizem o que dizem sempre a partir de um domínio de validade e legitimidade do presente em que estão. Quando se faz isto, ouve-se o que o outro e a outra dizem, o outro e a outra têm presença, são vistos. O social e a democracia fundam-se neste segundo escutar, um lugar a partir do qual é possível que surjam as condutas amorosas.

Deveríamos aprender este último escutar em casa. Quando a criança diz algo à mãe, ela escuta não a forma do que foi dito mas o que é válido no que a criança diz, e a partir daí age entendendo o que o menino ou a menina está dizendo. Por sua vez, o menino ou a menina escuta a mãe considerando o que é válido no que ela diz. Nesse escutar, considera-se a emoção, porque define o domínio de validade do dito. A forma do dito define o que se diz como um suceder particular no domínio de "sucederes" em que a pessoa está falando. Este escutar exige respeito. Sem respeito, nunca escutamos o outro ou a outra, porque interpomos um juízo.

Escutar o outro ou a outra requer confiança em si mesmo. Só assim não se tem medo de desaparecer no ouvir o que diz, e não risco em ouvi-lo. Escutar requer aceitação de si mesmo, uma abertura para saber o que não se sabe, de modo que o que escutamos do outro nos ofereça uma oportunidade para aprender e não estar em concorrência. Na concorrência, o escutar destina-se a ver onde podemos ser melhores que o outro. Só quando se escuta considerando ouvir aquilo que é válido no que diz o outro ou a outra, só então o que diz pode ser uma oportunidade de convivência não competitiva no mútuo respeito sem agressão.

Vivemos e convivemos numa cultura centrada nas relações de dominação, submissão e concorrência, com suas conseqüências de isolamento e solidão, portanto de dor e sofrimento para comunidades e etnias inteiras em todo o mundo. Desse modo de convivência surge nosso afã de falar da necessidade globalizadora. É interessante refletir a respeito do quê queremos conservar quando falamos de um mundo globalizado. Se dizemos que a globalização ocorre como recuperação do mútuo respeito e da colaboração, isso significa que desejamos conservar o bem-estar no viver. E isto não é trivial, já que todo viver e conviver humano segue o curso dos desejos.

Para que isso ocorra, temos de viver na autonomia. Ser autônomo quer dizer que não temos conflito com o cuidar do espaço onde temos a existência de bem-estar. Onde o respeito por si mesmo (a autonomia), o cuidado com o casal, a família, os filhos, a amiga, não é controlar e restringir mas ser respeitoso dos espaços e mover-se em concordância com os outros, porque queremos sua companhia.

A colaboração só é possível a partir do respeito e do cuidado com o próprio mundo e com o do outro.

Sabemos que a noção de globalização parece apontar para a expansão do espaço mercantil a partir da busca de lucros para um, sem importar muito o que ocorre com os demais. Em qualquer caso, a questão é a emoção a partir da qual escutamos, já que ela determinará o curso da relação com o outro ou a outra.

Para que eu possa ouvir o emocionar do outro ou da outra, devo escutar sem medo de desaparecer, a partir do respeito por mim mesmo. Para que a globalização não constitua uma fonte de abuso e dependência, as pessoas e os países devem ser autônomos, de modo que possam dizer sim ou não a partir de si mesmos, não a partir do temor de perder a oportunidade e ficar para trás. A colaboração só é possível a partir do respeito e do cuidado com o próprio mundo e com o do outro. A globalização não existe como colaboração quando a emoção fundamental é a luta

competitiva. A globalização não existe em si, é sempre um fenômeno individual.

Os Estados Unidos, por exemplo, são um país muito interessante, porque surgem em princípio abertos à globalização, formados como um país de imigrantes e como um mundo no qual tudo é possível sem enraizamento a lugar algum. Mas a expansão competitiva dessa forma de viver levou à extinção dos habitantes originais como modos de vida, porque a expansão competitiva de um modo de vida implica a extinção de outros modos. Os Estados Unidos são uma cultura de extensão globalizada e os estadunidenses não se sentem de Minnesota, Massachusetts ou Califórnia. Talvez agora comece a aparecer o apreço pelo sentir local.

© UNESCO/Alexis N. Vorontzoff

Os estadunidenses pertencem a uma história na qual dá na mesma nascer aqui ou ali, trabalhar aqui ou ali, morrer aqui ou ali. Esse "dar na mesma" é possível só quando há um Estado federal que define uma legalidade que protege a todos os cidadãos, onde quer que estejam, dentro desse espaço globalizado. Mas é isso que ocorre com a globalização de que se fala no mundo agora? Se não é assim, as emoções que primarão serão a cobiça e a concorrência, e a globalização levará inevitavelmente ao caminho da exploração de uns por outros, porque na concorrência o outro ou a outra não tem presença humana, é só uma ameaça ou um incômodo.

A globalização, como um fenômeno de ampliação das comunicações, não é boa nem má. O importante é o emocionar a partir do qual se vive essa ampliação. Se vivemos a globalização comunicacional a partir da concorrência, a ambição ou a vaidade, ela será destrutiva para o humano e para a biosfera. Se a vivemos a partir do respeito mútuo e da colaboração para gerar bem-estar humano, é possível que possamos vivê-la como grande oportunidade de gerar um mundo desejável.

No Chile, por exemplo, a privatização das companhias de eletricidade e sua internacionalização por meio da venda de ações a empresas espanholas, a partir do argumento da globalização, resulta em que o que ocorre com as empresas de eletricidade não tem a ver conosco, mas com os interesses das empresas espanholas. Quando dizemos "estamos internacionalizados porque nossas empresas de eletricidade são espanholas", não reconhecemos que estamos conquistados a partir da eletricidade. Mas o que guia os afazeres dessas empresas não é o bem-estar de nosso país ou dos chilenos que as sustentam, mas o interesse das empresas como âmbitos geradores de riquezas para um mundo que nos é alheio. Na educação para uma convivência na colaboração e no respeito mútuo, é central o respeito pelo mundo em que vivemos, na criação de um mundo de respeito mútuo.

NA NOSSA OPINIÃO, qual seria a responsabilidade do Ministério da Educação?

O Ministério da Educação do Chile tem reduzida capacidade de ação efetiva, porque entregou a tarefa educacional ao espaço privado, às municipalidades e à livre empresa. Pode, no máximo, propor certas noções gerais, como a declaração de uma reforma educacional, que é interpretada e revisada fora do ministério pelos colégios e centros educacionais que existem como entes privados de fins comerciais. Poderia abrir um espaço onde professores e professoras participassem diretamente num processo de formação humana. Isto se faz através da geração de espaços de reflexão e de ação do tipo de seres humanos que somos e de atividades que devolvam aos professores a confiança em si mesmos, pela via de uma melhor compreensão de seu ser e de seu afazer, como seres humanos, como professores e como pessoas adultas. Este espaço deve orientar-se para viver um processo de recuperação espiritual e cognitiva ao longo de seus anos profissionais. Assim, o ministério poderia guiar, não o detalhe da educação, mas a inspiração do processo educativo graças à formação dos professores e professoras nos fundamentos biológicos e culturais do humano.

Sentidos, currículo e docentes[1]

Roberto Carneiro
Filósofo, Portugal.

AS CRISES

A reflexão sustentada sobre os sentidos da educação acompanhou de perto a maturação da filosofia da *paideia* na época das humanidades greco-latinas e prosseguiu como tema da história social até recentemente, com o período de formação da escola moderna como a conhecemos atualmente.

Não obstante, ela é hoje cada vez mais pressionada.

A necessidade dessa reflexão emana da crescente "desorientação" reinante nos sistemas educacionais, seja como conseqüência da subordinação de preocupações filosóficas ou, como alternativa, do resultado dessa subordinação a pressões conjunturais de natureza predominantemente material.

Com inquietude, assistimos a uma perda de relevância das filosofias da educação, que dão espaço às teses mais pragmáticas da missão educacional. A primazia do econômico e a imposição de suas medições quantitativas está nas origens das teorias do capital humano. De acordo com essa lógica, a educação deve ser rentabilizada e o investimento em suas atividades –seja público ou privado– só seria justificável se tivesse um retorno econômico adequado.

1 Nota dos Editores: Este texto foi elaborado pelo autor como um comentário-síntese pessoal sobre o Encontro sobre Sentidos da Educação e da Cultura, realizado em março, em Santiago do Chile. É complementado com reflexões do autor sobre as contribuições realizadas pelos participantes do encontro e pela OREALC/UNESCO Santiago nas areas de currículo e formação docente, campos-chave em que se deveriam expressar os novos sentidos da educação.

Gabriel Mondaca

Da mesma forma, o progresso das tecnologias da informação levou à morte da distância e do tempo. A história é testemunha de uma aceleração sem precedentes. A memória é "esquecida", sob o jugo da conjuntura efêmera e da ideologia da urgência. As próprias culturas de felicidade *light*, assentadas no gozo de bens desejáveis e na caducidade dos compromissos éticos, estão favorecendo uma abordagem utilitária dos conhecimentos e a perda de prioridades para o *educare*.

Na sociedade anterior, estável, simples e repetitiva, a memória dominava o projeto, os princípios se transmitiam imutáveis, os modelos exemplares se conservavam como arquétipos. Era a primazia da estrutura sobre a gênese.

Na nova sociedade, instável, inventiva e inovadora, o projeto se sobrepõe à memória, o futuro domina o passado, os modelos são constantemente postos em questão. É a primazia da gênese sobre a estrutura.

No afã de responder a esta sociedade mutante, as políticas públicas muitas vezes caem num reformismo inconseqüente, ao sabor das modas importadas às pressas e em nome de uma tecnocracia sem lastro cultural.

Não é de estranhar, então, que sempre que se fale de educação se viva num sentimento de crise ampliada, tanto de visão como de sentidos.

Os ditames da insatisfação provêem das mais variadas esferas da sociedade e de seus porta-vozes mais qualificados: empresários, sindicalistas, políticos, homens e mulheres da cultura, importantes personagens de organizações internacionais, representantes de famílias e de comunidades locais. O sentimento de "vazio" não é reduzido pelo avanço da escolarização. Muito pelo contrario, a massificação sucessiva dos diversos ciclos da educação acentuou a idéia de que acrescentamos anos à educação em vez de acrescentar educação aos anos passados na escola.

E não se diga que as crises são um atributo da pobreza. Se fosse assim, a resposta seria linear, talvez mecânica.

Mas o fato é que as maiores concentrações críticas são originárias de sistemas que, mesmo quando há relativa abundancia, não agregam valor de inteligibilidade à existência, não desencadeiam o sonho nem o projeto. As crises resultam do sentimento de que nossos sistemas educacionais são limitados a reproduzir conhecimentos, a transmitir um saber codificado, sem preocupar-se para parar e refletir sobre a relação entre esses conhecimentos/saber e a produção de sentidos. Nossos escolares diplomados são cada vez mais eruditos, mas cada vez menos cultos em sua relação com o mundo e suas atrações materiais.

AS VIAGENS

A vertiginosa marcha do mundo e o sentimento de crise que acompanha suas convulsões reclama a elaboração de uma nova antropologia educacional, que responda a estas e outras perguntas:

- Saberemos reencontrar a centralidade do humano?
- Quais são os dispositivos que podem favorecer um desenvolvimento sustentavelmente "amigo das pessoas"?
- Como se pode ajudar a construção da felicidade?
- Poderemos redescobrir o papel das comunidades e a força da relação como uma condição de progresso?
- No futuro, haverá lugar para um retorno às narrações emancipadoras da humanidade?
- Teremos capacidade para reservar, nas missões educacionais, uma função estratégica para o conto, a leitura, a comunicação?
- Como poder relacionar melhor o saber escolar e os sentidos da vida?

A resposta a uma lista de questões tão fundamentais para a densificação das missões educacionais requer o valor de iniciar verdadeiras viagens de descobrimento. Para começar, viagens pelo mundo das disciplinas e das interfaces entre conhecimentos que iluminam as buscas de compreensão de nossa condição peregrina comum.

O *corpus* ampliado das ciências humanas, que inclui a filosofia, a psicologia, a sociologia, a neurobiologia, a história, as ciências da educação, a literatura, as ciências da comunicação, foi convocado e está bem representado no caso em questão. Nesta ocasião, as perspectivas são consideradas viáveis.

Em vez de "fechar as portas", a indagação sobre os sentidos da educação impõe o valor de "abri-las". Por conseguinte, as abordagens privilegiadas tomam caminhos como os da pessoa e do indivíduo, sem descuidar os da cidadania e da sociedade, e prestam a devida atenção às questões do *ocio* e do *nec-ocio* (trabalho).

Da mesma forma, damos por sabido que as aprendizagens fundamentais do ser humano estão baseadas, invariavelmente, em viagens interiores. O crescimento do espírito, favorecido por essas viagens, ocorre no cruzamento de dois descobrimentos: o do tesouro interior pessoal e o do tesouro particular do "outro" (que constitui a relação de proximidade ou a vizinhança disponível para uma socialização, a oportunidade para empreender viagens comuns).

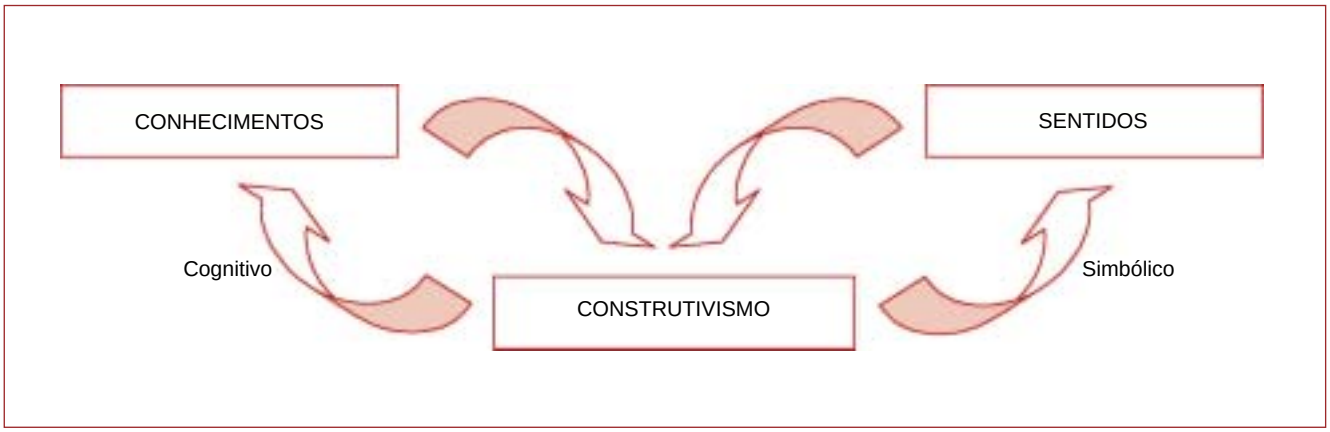
A magia dessas viagens raramente se esgota no seu destino, muitas vezes incerto e contingente. A marca indelével das viagens de aprendizagem fica-nos principalmente por seus trajetos e pelas vicissitudes que recaem sobre elas.

© UNESCO/Brendan O.

Freqüentemente, tomam a forma de narrações humanas. Essas narrações –reais ou imaginárias– dão sentido a nossa existência e, muitas vezes, incluem histórias de mundos possíveis. Estas, por sua vez, são poderosas fontes de aquisição de sentido e impulsos potentes, tanto para delinear as aspirações humanas como para realizar conquistas pessoais.

A vida está cheia de encontros com o mundo. Cada encontro é um convite para uma viagem de aprendizagem, para cujo êxito se torna essencial equipar-se com uma "caixa de ferramentas" cheia de conhecimentos e de algoritmos interpretativos. A escola é a grande responsável pela apropriação pessoal dessa bagagem de ferramentas interpretativas, que regem nossa constante atividade construtiva. Assim, poderemos falar de um duplo construtivismo, realizado na ponte entre conhecimentos e sentidos.

Diagrama 1
O duplo construtivismo



A educação surge como uma "negociação" permanente de sentidos no seio de uma comunidade.

Enquanto o construtivismo cognitivo transforma o saber cotidiano em estruturas paradigmáticas, o construtivismo simbólico utiliza o poder de agência dos códigos de representação da sinalização sobre a ação do ser humano. Nesse contexto, o sistema educacional é forçado à busca ativa de uma nova sintaxe para ajudar a construir sentidos num mundo cada vez mais incerto, vago, mutante, instantâneo, super-informativo, materialista, desigual, desmemoriado; em suma, ferido por uma complexidade incontrolável.

De um lado, o arquipélago dos conhecimentos evolui devido à constante especialização, reforçando uma tendência pulverizadora, oposta à sabedoria das sínteses. Por outro, a arquitetura das aprendizagens recorre a artefatos materiais –máquinas com poder de processamento exponencialmente ampliado– que carecem dos atributos de geração humana que dão golpes de gênio, que desencadeiam o poder da criatividade.

A sintaxe perdida compreende a potencialização das redes de pensamento, que constituem o maior atributo da sociedade da informação e do conhecimento, assim como o aparecimento desses estados intencionais da mente, que favorecem verdadeiras "vigílias" para a criação de sentidos. Com respeito a esta restauração axial do valor da subjetividade humana, que realça a força interpretativa daquilo que a compõe –crença, desejo, intenção, compromisso moral, propósito, motivação, entre outros–, a educação surge como uma "negociação" permanente de sentidos no seio de uma comunidade. Os artefatos simbólicos dessa negociação são a linguagem e a cultura, entendida esta última como um produto da história social.

Isto posto, em virtude da participação pessoal na aventura cultural coletiva, os sentidos são públicos e compartilhados. Logo, quanto mais *densa* for a cultura, tanto mais *condensada* será a interpretação, numa encruzilhada enriquecida, pela qual passam os caminhos do afeto e do intelecto.

A escola meramente informativa é potencialmente redutora. A escola da interpretação é genuinamente culta.

© UNESCO/Dominique Roger

AS APRENDIZAGENS

Será necessário repensar as aprendizagens fundamentais, aquelas das quais não se podem esquivar todos e cada um dos jovens que conseguem terminar o ensino secundário, umbral que tem sido indicado, cada vez mais, como o nível mínimo sobre o qual deverá repousar a sociedade do conhecimento e da informação.

A Comissão Internacional para a Educação do Século XXI[2], com o patrocínio da UNESCO e a presidência de Jacques Delors, reunida durante mais de três anos, apresentou uma proposta de "aprendizagens verticais", condensada em torno de quatro pilares fundamentais: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver (ou a viver juntos).

Aprender a ser surge como uma prioridade atemporal, já presente no Informe Faure de 1971, que opta pela viagem interior de cada um como o processo de crescimento espiritual e de vivência que dá um significado final à vida e à construção da felicidade.

Aprender a conhecer constitui uma aprendizagem plenamente inserida na área do progresso científico e tecnológico. Esse princípio apela à necessidade urgente de responder à pluralidade das fontes de informação, à diversidade dos conteúdos dos múltiplos meios de comunicação, aos novos meios do saber de uma sociedade em rede.

Aprender a fazer cria o terreno favorável para o nexo entre conhecimentos e aptidões, aprendizagens e competências; saber inerte e ativo; conhecimento codificado e tácito; aprendizagens geradoras e adaptadoras. Aprender fazendo e fazer aprendendo[3] é a fórmula que contém a chave da solução para enfrentar a crescente insegurança do mundo e a natureza mutante do trabalho.

Aprender a conviver (a viver juntos) promove o desafio extraordinário de redescobrir a relação com um significado, de elevar os umbrais da coesão social, de viabilizar o desenvolvimento comunitário sobre bases sustentáveis. Transbordam nesse conceito os valores nucleares da vida cívica e da construção de identidade num contexto de participação múltipla.

Por outro lado, entendemos pessoalmente que também é importante satisfazer um conjunto de aprendizagens teleológicos ou de finalidade, que procuramos sintetizar em torno de seis eixos transversais, sinergicamente complementares:

1. Aprender a conhecer a condição humana, em sua infinita dignidade e riqueza, mas também em sua misteriosa contingência e vulnerabilidade.
2. Aprender a viver a cidadania, celebrando a diversidade e apreciando a democracia, como membros ativos de comunidades, titulares de direitos e deveres inalienáveis.
3. Aprender a conhecer a cultura matricial, na plenitude de seus matizes integradores: memória, idioma, civilização, história, filosofia, identidade, diálogo com o mundo.
4. Aprender a processar a informação e a ordenar conhecimentos; ou seja, a lidar com a sociedade da informação e com a abundância de oráculos, num contexto de formação durante toda a vida.
5. Aprender a manejar uma identidade vocacional, nas diversas frentes que abarcam a intervenção pessoal no sistema produtivo, desde a aquisição contínua de competências até o emprego sustentável.
6. Aprender a construir sabedoria, mediante a síntese equilibrada de conhecimentos e experiência (*metis*), considerando uma evolução consciente e a interiorização do sentido final contido no dom da vida e na dimensão cósmica da existência.

A conjugação dos quatro pilares verticais do edifício educacional e das seis aprendizagens de finalidade numa matriz única gera um sistema de *leituras integradas* extraordinariamente fecundo.

[2] Delors, J . et al (1996): *Educação: um tesouro a descobrir.* Porto, ASA/UNESCO.

[3] Landes oferece uma interessante descrição destas duas estratégias de aprendizagem implementadas com êxito por navegadores portugueses em suas viagens às Índias nos séculos XV e XVI. Landes, D. (1999): *The Wealth and Poverty of Nations*. Nueva York: W. W. Norton & Company.

Os objetivos conjugados "ser humano" e "viver juntos em solidariedade" destacam as duas direções essenciais das aprendizagens.

Sem pretender esgotar a riqueza das interpretações, uma leitura na vertical ressalta como o aprender a ser compreende o aprofundamento do *self* até a descoberta da sabedoria inerente ao ser humano total. Da mesma forma, o aprender a conviver parte da compreensão do outro (a condição humana da alteridade) para crescer rumo à conquista da solidariedade, como princípio motor da convivência. Nos dois pilares intermediários, o aprender a conhecer desemboca na qualidade das sínteses, enquanto que o aprender a fazer conduziria à arte de construir a felicidade, passando por outros dois conceitos essenciais, que são a comunidade e a empresa.

Diagrama 2
Aprender os sentidos da vida

	SER	*CONHECER*	*FAZER*	*CONVIVER*
Condição humana	*Self*			Outro
Cidadania	Participação	Direitos e deveres	Comunidade	Diversidade
Cultura matricial	Pertença			Diálogo
Informação e conhecimento		Processar		Compartilhar
Identidade vocacional	Aprendiz	Produção	Empresa	Consciência
Construir sabedoria	Humano	Sínteses	Felicidade	Solidariedade

Já a leitura horizontal faz emergir processos interessantes do sucesso de grandes finalidades educacionais, genericamente expressas em formulações variadas, nas taxonomias de objetivos por alcançar nos sucessivos ciclos educacionais. Assim, a aprendizagem da condição humana viaja, num vaivém constante, entre a autonomia do *self* e a dependência do outro. *Mutatis mutandis*, a formação para a cidadania parte de um ser participante e conhecedor de seus direitos e deveres e desemboca na responsabilidade de fazer comunidade e no apreço pela diversidade.

Enquanto a cultura matricial se equilibra entre aprendizagens de pertença e de diálogo, quem abre caminho para as aprendizagens relacionadas com a sociedade da informação e do saber são o processamento e o compartilhar informação/conhecimento. A construção de identidades vocacionais fortes baseia-se em personalidades aprendizes e plenamente conscientes do valor da convivência para a realização dos objetivos de produção e empresa. Por último, ainda na exploração horizontal das intersecções, as aprendizagens da sabedoria contemplam a edificação do ser humano integral, capaz de realizar sínteses e fazedor permanente de felicidade, que vê na relação com o outro a razão de ser da solidariedade.

A combinação dos vértices da matriz, traduzida nos objetivos conjugados "ser humano" e "viver juntos em solidariedade", destaca as duas direções essenciais das aprendizagens produtoras de sentido: sentido pessoal e sentido comunitário. Pelo "meio" emerge, cumulativamente, o saber de síntese e de conquista da felicidade.

AS PERSPECTIVAS

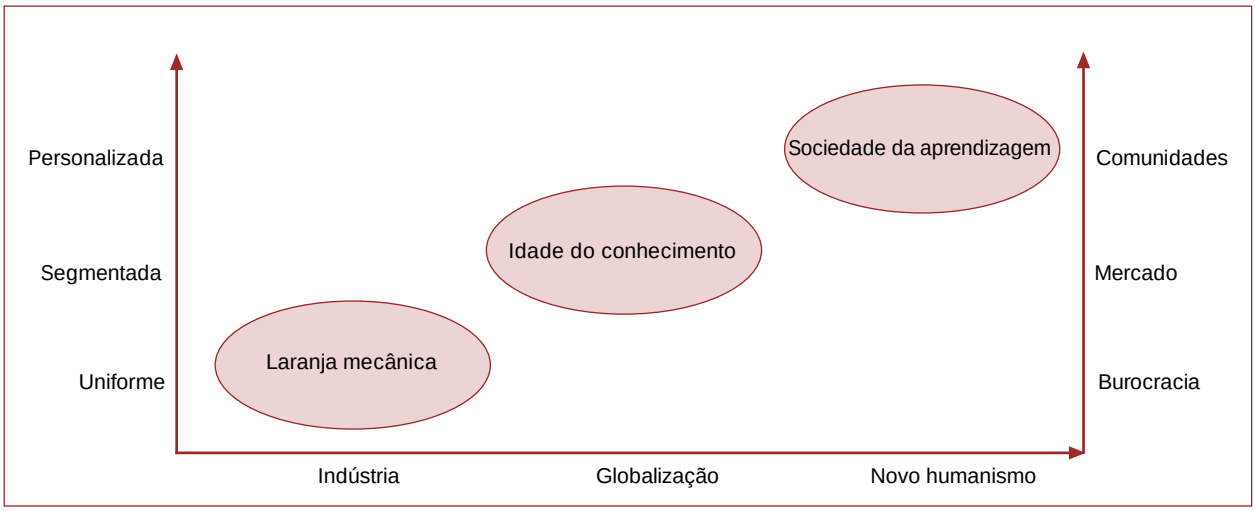
A América Latina – e sua contingência – oferece o "caldo primitivo" em que se submerge esta busca de sentidos para a educação. O continente também é "terreno fértil" para a germinação das sementes de nossa inquietude de alma.

O contexto latino-americano tem sido bem caracterizado nos diversos estudos e instrumentos de trabalho da OREALC/UNESCO Santiago, em particular os que foram desencadeados no quadro do PRELAC: pobreza, desigualdade, democracia, direitos humanos, multicultura, hibridação e mestiçagem, novos movimentos sociais, efervescência intelectual. Numa palavra, as contradições sem solução em confronto, e uma história de ideais e desencantos, estimulam a renovação da visão da educação e de seu papel na produção de sentidos.

Os estaleiros tradicionais desta construção –família, escola, meios de comunicação, comunidade, igrejas, cidade, trabalho, Estado– também estão em transformação. O ritmo de transformação dessas instituições é incessante e não pode ser interrompido. O sonho educacional é inseparável das aprendizagens geradoras e de transformação. Poucos discordarão de que um sonho –uma visão poderosa do futuro– é necessário para dar forma ao presente. Mas será que isso significa que realmente podemos aprender com o futuro?

O ar que se respira nesta virada de século e de milênio cheira a um salto de qualidade na consciência educacional da humanidade e de nossos países. Vivemos numa época de verdadeira "emergência conceitual", na exata medida em que falham os nossos modos tradicionais de compreender o mundo. A utopia da sociedade educativa é uma boa expressão desse desejo e da compreensão de uma educação que é, simultaneamente, agente de mudança e fator de estabilidade. Segundo esta teoria geral, hoje estaríamos diante de um enorme desafio: o de realizar a transição da laranja mecânica industrial para a idade do conhecimento e do saber. Esta mudança é catapultada pelas forças da globalização, em sinergia com impulsos de mercado que impõem uma segmentação cada vez mais pronunciada dos serviços educacionais e dos respectivos modos de distribuição.

Diagrama 3
Cenários da educação e da aprendizagem



Uma história de ideais e desencantos estimula a renovação da visão da educação e de seu papel na produção de sentidos.

No entanto, as claras limitações desses primeiros cenários nos levam –pela via da aspiração conceitual, embora também pela análise das dinâmicas sociais relevantes– à formulação do terceiro paradigma de referência: a sociedade educativa. Este paradigma, projetado para um horizonte de duas décadas, representa de modo simultâneo a superação das limitações de um sistema submetido ao jugo da tecno-burocratização e a liberação de um predomínio econômico exercido implacavelmente no âmbito educacional das últimas décadas.

A uma conjuntura marcada pela ditadura da oferta de informação e de conhecimento opõe-se uma sociedade determinada pelo ritmo das aprendizagens e pela busca da sabedoria. O sonho desta nova sociedade será realizar a unidade e a continuidade do aprender: em cada indivíduo, em cada comunidade, em cada nação. A sociedade educativa materializa também o sonho de um novo humanismo, que o relatório da UNESCO formula enfaticamente.

Este objetivo implica o exorcismo dos demônios do utilitarismo, que vêm colonizando a missão *Educare*, e uma reposição correlativa das escolas, segundo os fins últimos da educação: desenvolver, como prioridade, a pessoa total, sujeito de autonomia e de dignidade, portador de um projeto único e irrepetível de vida, membro responsável e participativo em suas comunidades de pertença[4]. Sonhamos com uma escola "quase mágica", capaz de sublimar aspirações e de levar cada um a abraçar um projeto de vida único e "proprietário". Numa palavra, recriar uma escola a serviço do *cultivo da humanidade*.

As premissas da edificação desta escola do futuro repousam sobre três vertentes, ou linhas de força, cujos contornos têm sido amplamente debatidos. Essas linhas de força têm a ver pelo menos com os temas relativos a currículo e docentes, analisados em seguida.

CURRÍCULO E DOCENTES

A criação de sentido é parte da essência do humano.

O cenário globalizado é o pano de fundo para as reflexões sobre os sentidos da educação. Um de seus sinais mais visíveis é a vertigem na geração e transmissão de informações e conhecimentos. Para além das atribuições de valor, a globalização, como fato objetivo, encurta as distancias e os tempos. Expressa e promove profundas mudanças nas esferas política, econômica e cultural.

A educação enfrenta vários tipos de desafios. Primeiro, os que se localizam na fronteira entre a permanência e a mudança: tensões entre a tradição e a modernidade, considerações de longo e curto prazos, e entre competição e eqüidade. Daí as tensões entre o global e o local, entre o universal e o individual. Igualmente, as tensões crescentes entre a expansão do conhecimento e a capacidade dos seres humanos de assimila-lo e aproveitá-lo à luz das prioridades do desenvolvimento humano. Finalmente, a eterna tensão entre o espiritual e o material.

A tradição e as culturas particulares estão sendo interpeladas, pressionadas. A irrupção do novo sufoca os esquemas em todas as esferas. A incerteza se instala no mundo público e cotidiano. Cada vez mais estão disponíveis novos e mais potentes meios para impulsionar ações de maior transcendência; e, assim como as tendências desumanizadoras são mundializadas, também se apresentam novas condições para ampliar a fraternidade, a vigência dos direitos, a proteção do ambiente e da vida. No entanto, e apesar do que se difunde, o mundo continua sendo mais desigual do que homogêneo.

As modificações e aberturas na economia e na cultura marcham com maior rapidez que seus correlatos na educação. O que deixa em evidência, por conseguinte, novas incoerências e desafios mais complexos, porque a mudança se multiplica em extensão e profundidade.

© UNESCO/Mario Borg

4 Carneiro, R. (2000): *Educação 2020, 20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo*. Lisboa, DAPP, Ministério da Educação.

CURRÍCULO

© UNESCO/Dominique Roger

Nossa civilização ultra-tecnológica corre o risco de ampliar o fosso entre os que têm os que não têm.

Uma das frentes identificadas para contribuir com a criação de sentido refere-se ao campo curricular em seu significado amplo –não apenas instrumental–, que inclui desde estrutura e processos até a relação com as demandas sociais em alta.

Entre estas, sobressaem as ligadas aos novos ambientes tecnológicos que, aproveitando as enormes potencialidades das TIC, transformam a relação dos jovens com o saber e com suas fontes. Não obstante, é bom levar em consideração que ainda estão longe de se materializar as promessas de maior democracia no gozo e no uso dos conhecimentos, que os precursores das novas tecnologias cansaram de propagar.

Além disso, nossa civilização ultra-tecnológica corre o risco de ampliar o fosso entre os que têm e os que não têm. O exercício pleno da cidadania e sua inclusão dependem de uma série de novas habilidades sociais e tecnológicas que se estão tornando raras ou mal distribuídas no tecido social moderno.

A inclusão concerne, agora, a capacidade de ter acesso e de poder fazer uso completo de ferramentas poderosas, como a Internet.

Uma exploração deste universo em evolução permite discriminar cinco mutações paradigmáticas e, ao mesmo tempo, considerar os padrões de transição para uma nova ordem para a sociedade do conhecimento (Diagrama 4). Entre outras características-chave, esta mudança estrutural tenta cruzar o Rubicão da exclusão, uma linha divisória que nunca foi franqueada durante a era industrial, em que pesem as clamorosas denúncias levantadas contra a perpetuação educacional de uma classe marginalizada por sucessivas gerações carentes de habilidades e socialmente estanques.

As reflexões a seguir abordam um conjunto de tensões que, compreendidas em sua complementaridade e mútua inter-relação, constituem uma unidade de análise que dá uma perspectiva à problemática conjugada de currículo, programas e conteúdos escolares.

Diagrama 4
O caminho para o conhecimento inclusivo

MÉTODO CLÁSSICO		MÉTODO NOVO
O quê ensinar Como ensinar	→	Onde aprender Quando aprender
Educação inicial para toda a vida	→	Aprendizagem flexível ao longo da vida
Conhecimento fragmentado	→	Conhecimento holístico
Conhecimento por status social	→	Conhecimento inclusivo
“Os que não têm”	→	“Os que têm”

TENSÃO ENTRE EXIGÊNCIAS E PRIORIDADES

O currículo sofre duas pressões. Uma de fora, expressa em exigências cada vez maiores, e outra de dentro do sistema. A tensão requer novos critérios de seleção para priorizar conteúdos. Os critérios incluem visões sobre a vida, a educação e o ser humano, e implicam tomadas de posição, opções políticas e culturais.

As opções apontam para o que é necessário incorporar para chegar ao *Homo sapiens-sapiens*, o ser humano criador de sentidos. É importante recordar que, tradicionalmente, a educação pretendeu "entregar" sentidos elaborados desde fora e muito raramente nesta tripla dimensão: pessoal, coletiva e geral. As pessoas possuem múltiplas inteligências e diferentes modos de se aproximar da realidade, o que sugere não escolher uma forma excludente mas permitir que o maior número de portas estejam abertas para chegar ao conhecimento.

Uma boa parte desta tensão consegue ser abordada quando o currículo é estruturado a partir de competências, não de disciplinas. A questão merece ainda muita discussão e criatividade, antes de ser expressa na escola. Nos currículos atuais há ausências-chave, como tudo que se relaciona com as destrezas cidadãs: direitos, valorização das diferenças, inclusão, compromisso pelo destino coletivo, atitude crítica diante dos meios de comunicação. O currículo deve refletir os temas de preocupação social dentro de um quadro de flexibilidade; hoje, esta agenda social em mutação tem na mira a pobreza, a exclusão, as diferenças, o meio-ambiente e a paz.

A questão dos valores, da liberdade e das opções religiosas num mundo multicultural é complexa, mas não pode ser invisível. As opções pessoais e religiosas deveriam ter guarida na reflexão escolar. São parte do "educar em direitos e deveres" e do "aprender a viver juntos", assim como são uma porta para avançar em direção à inclusão. As artes aparecem no currículo em como disciplinas secundárias. Como não se trata de se circunscrever aos limites de uma disciplina, as mudanças supõem novas visões e estratégias de aprendizagem em vários campos temáticos.

O sentido utilitário dos conteúdos também é importante. Contribuições nos campos de higiene, saúde, nutrição, segurança, devem ser discutidas como ferramentas que as pessoas aplicarão independentemente em suas vidas cotidianas. Por outro lado, existe a necessidade de facilitar o acesso à informação e à comunicação através das TIC, lembrando que são meios e que requerem competências para busca, seleção, percepção crítica, processamento e uso de seus materiais. Todos devem ser incluídos, desde a Internet até os meios de comunicação tradicionais.

A leitura e a escritura (esta última menos apreciada) devem ter um peso central para alunos e docentes. Seu valor supera o instrumental, potencializa a descoberta, o gozo estético, a criatividade, a ampliação de horizontes. É preciso destinar um tempo diário à leitura, promovendo o prazer de ler, e estender essa atenção a outras artes e a linguagens.

TENSÃO ENTRE UM CURRÍCULO BÁSICO E DIVERSIFICADO, QUE ASSEGURE A IGUALDADE

Esta tensão refere-se a múltiplas dimensões: sócio-econômicas, culturais e individuais. Assim, implica a consideração de o quê e quanto deve ser comum e o quê e quanto deve ser diferenciado.

Uma proposta aponta para o desenvolvimento de capacidades básicas comuns a todos e diversificações em função de diferentes interesses e capacidades (inteligências múltiplas). Os conteúdos comuns são ainda discutíveis, mas é possível identificar as destrezas básicas necessárias para enfrentar um mundo em mutação; destacam-se historicamente, entre os temas comuns –embora com nova força–, a leitura e a escritura, na perspectiva de avançar rumo a sociedades leitoras. As estratégias de diversificação do currículo, para responder às diferentes necessidades e considerar as diversas culturas e talentos, também constituem interrogações.

É possível identificar as destrezas básicas necessárias para enfrentar um mundo em mutação.

O reconhecimento da diversidade dos talentos tem uma grande importância e deve evoluir de mãos dadas com o reconhecimento da dignidade e o valor de todas as profissões e ofícios. São necessários novos sistemas de educação profissional: educação geral de excelência e grandes escolas profissionais, dignas e de primeira categoria, para que as pessoas acabem numa escola desse tipo por opção e não porque não podem ter acesso a outra.

Outros aspectos comuns aludem a competências básicas para inserir-se na vida: auto-estima, resolução de conflitos, comunicação, trabalho em equipe, etc.

Esta tensão também tem relação com a autonomia. As opiniões resgatam a necessidade de certo grau de regulamentação, que permita garantir a igualdade de oportunidades; mas estas regulamentações devem variar de acordo com a idade e com os níveis educacionais. Não se trata de independência, nem de sujeição mecânica a regras uniformes, pois a necessidade de adaptações e criações coerentes com as demandas particulares não pode esperar.

Ainda não está resolvida a modalidade para integrar aspectos que vão além das disciplinas, como as questões ligadas à cultura e à gestão da escola como unidade: clima, relações, exercício democrático, vivência de direitos, sinergias com o ambiente. O currículo tradicional raramente assume essas questões, circunscrevendo-se à relação do professor-aluno num só espaço: a sala de aula.

TENSÃO ENTRE ORGANIZAR O CURRÍCULO AO REDOR DAS COMPETÊNCIAS OU DISCIPLINAS

Os questionamentos abundam sobre a quantidade de conteúdos, o número de disciplinas, o tempo fracionado de cada uma, o peso relativo entre elas, a mudança e a seqüência sem critérios pedagógicos e o enfoque irremediavelmente segmentado que apresentam da realidade.

O tempo e sua distribuição são importantes para desenvolver o sentido. Os fragmentos muito curtos ou insignificantes não contribuem suficientemente e não tiram partido do fato de que a escola é a única instituição que tem tempo para conviver, ler, conversar –a família não o tem–, que são elementos preciosos para criar sentido. O problema está em como gerir esse tempo, o que nos leva ao tema das disciplinas do conhecimento.

O tema tem também outros dois elementos: apoiar a construção de sentidos com relação a outras fontes de informação externas à escola, e a necessidade de competências especiais entre os professores, que passam por todas as disciplinas. Estas competências básicas, que podem ser desenvolvidas a partir de várias disciplinas (pesquisa, comunicação, trabalho em equipe, criatividade diante das incertezas e conflitos), adubam o terreno para uma organização curricular diferente, baseada em grandes competências transversais.

Torna-se crítico considerar o trabalho no manejo de ferramentas, sobretudo das que têm mais valor agregado e potencializam maiores sinergias (pesquisa, leitura crítica). Isto também tem relação com a qualidade, porque com tempos iguais é possível alcançar níveis diferentes.

Tudo aponta para a criação de novas formas de organização curricular, começando pela primária e considerando variantes segundo os níveis, articulando e integrando conteúdos em torno de grandes competências e constituindo áreas por âmbitos de conhecimento que superem a fragmentação. As orientações dos chamados pilares da aprendizagem constituem contribuições significativas e ordenadoras de uma nova estrutura curricular. Além disso, um novo desenho curricular deverá expressar-se necessariamente em novas formas de medição, avaliação e uso da informação produzida.

TENSÃO ENTRE APRENDIZAGEM TRADICIONAL E NOVO TIPO DE APRENDIZAGEM

O dilema se propõe em como ensinar os estudantes a aprender de outra maneira, o que implica atribuir sentido à aprendizagem: porquê e para quê se aprende algo. Implica, além disso, a auto-regulamentação e o fomento do prazer de aprender, da paixão por conhecer.

O trabalho permanente sobre dimensões éticas e históricas da realidade é também o ingrediente de uma nova aprendizagem, para além da disciplina ou conteúdo específicos.

Esta nova visão valoriza a incorporação de uma cultura do esforço permanente, da superação de dificuldades, da conquista de algo superior, o que é diferente de converter a aprendizagem num sacrifício. Ao encontrar sentido, a aprendizagem deixa de ser sacrifício e o esforço pode incorporar o prazer de conhecer.

Ao encontrar sentido, a aprendizagem deixa de ser sacrifício.

A maneira de apresentar os conteúdos é crucial para conseguir que a educação tenha sentido para os estudantes. O papel da tecnologia aparece como uma possibilidade inexplorada, embora para apoiar uma aprendizagem mais lúdica, prazerosa e satisfatória, sem ignorar que as tecnologias não são fins em si mesmas nem ferramentas carentes de intenção. É por isso que, no fundo, serão as pessoas que vão mudar a educação e o mundo, aproveitando a tecnologia. O que é vital são as relações entre as pessoas, sua convivência e contatos, suas emoções em interlocução, as confianças.

O grande desafio no campo curricular poderia estar orientado para uma virada radical na sustentação, na lógica, na prioridade e na organização de conteúdos de aprendizagem, a fim de que integrem a nova agenda mundial, que respondam à integração do ser humano, reduzam a fragmentação, reforcem transversalmente e mantenham a unidade dos temas centrais, para ganhar em eficiência e eficácia. A organização por competências está no horizonte como uma proposta que requer maior discussão e aplicações criativas.

O desafio é ainda mais notável quando se considera que está chegando ao fim, na América Latina e no Caribe, um ciclo de reformas que se concentrou no currículo ou numa visão dele. Está aberta uma oportunidade para avaliar e saltar qualitativamente para o futuro. Mas as propostas e os desafios mencionados não teriam valor se não convergissem com as mudanças urgentemente requeridas pelo papel docente.

© UNESCO/Mario Borg

Os professores desempenham um papel determinante na formação de atitudes, positivas ou negativas, diante do estudo.

DOCENTES

Uma grande parte da construção do sentido na educação está no papel e na relação pedagógica que o professor estabelece com os estudantes.

Como afirma o Relatório Delors, elaborado para UNESCO entre 1993 e 1996, “os professores desempenham um papel determinante na formação de atitudes –positivas ou negativas– diante do estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o êxito da educação formal e da educação permanente”.

Educadores plenos são aqueles que –melhor que qualquer outro agente educacional– cultivam a humanidade no seio dos que convivem com eles. As estratégias para aumentar a densidade relacional na escola passam imperativamente pela mobilização docente, o verdadeiro motor do capital social e emocional, que constitui a condição *sine qua non* de modelos escolares indutores de sentidos pessoais e comunitários incrementados. Portanto, a maioria das reflexões e desafios do encontro relacionam-se irremediavelmente à docência. Nós as agrupamos em categorias estreitamente relacionadas.

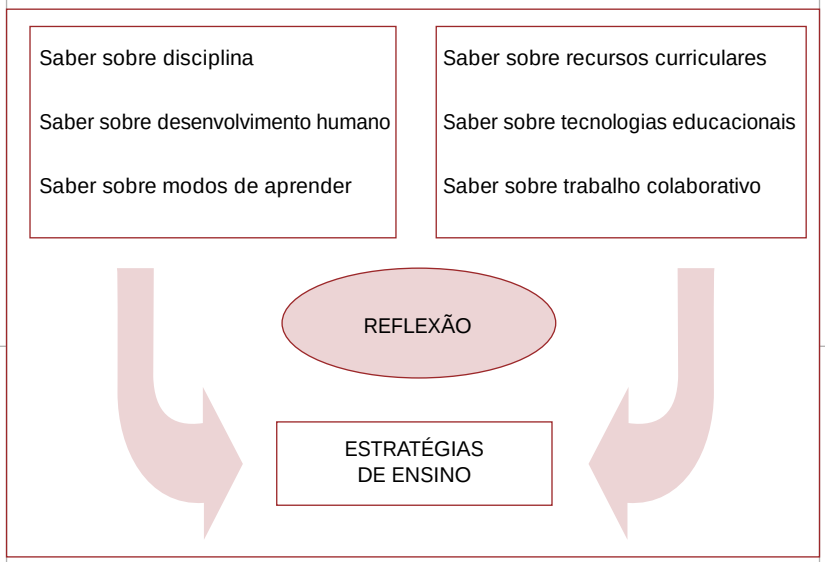
UM NOVO PROFISSIONALISMO DOCENTE

O professor ensina enquanto aprende, orienta enquanto colabora, desenvolve enquanto pesquisa, lidera enquanto participa, utiliza atitudes críticas enquanto as expande constantemente, cria futuro enquanto atua no presente.

Podemos sintetizar, no Diagrama 5, a matriz do saber e das competências dos docentes –suscetível de se traduzir num novo profissionalismo–, que devem ser incentivados com urgência a enfrentar os desafios impostergáveis da re-fundação da escola.

Efetivamente, e nesta era de conhecimento científico e da multiplicação dos meios de acesso ao mesmo, é preciso que os professores sejam reconhecidos como especialistas na respectiva área do saber. Por muitas e excelentes competências didáticas que seja capaz de exibir, nenhum professor "desatualizado" na matéria que ensina poderá desempenhar cabalmente sua função educativa. O ato de ensinar não ocorre no vazio:

Diagrama 5
O saber dos professores



Um bom professor também será aquele que conhece e aplica o saber adequado sobre o desenvolvimento humano, desde a psicologia da aprendizagem até os conhecimentos sobre a evolução da personalidade. Quanto mais conhecedor e com experiência em formas diferentes do aprender, melhor preparado estará o professor para lidar com estilos de aprendizagem diversificados. Portanto, as melhores estratégias docentes serão as que melhor desencadeiem os incentivos e estímulos mais apropriados para cada trajetória concreta de aprendizagem, sem prejuízo dos objetivos globais que deverão ser comuns e eqüitativamente continuados.

No domínio dos meios, o novo profissionalismo docente demanda um saber avançado em recursos curriculares, articulando os que provêm da esfera pericial (programas, manuais didáticas, livros de referência, sites de apoio, etc.) com os resultantes da esfera local de desenvolvimento (materiais didáticos que são "propriedade" do professor, da sala de aula, da classe, da escola, etc.). Num contexto de disseminação crescente das "ferramentas de autor", a segunda esfera tende a dignificar o professor, que pode ser cada vez mais "inventor" e "criador" de seus materiais de ensino-aprendizagem, em detrimento da utilização mecânica de instrumentos desenvolvidos em "laboratório" por especialistas afastados da realidade concreta em que se desenvolve sua atuação profissional.

Por conseguinte, não é de estranhar que se exija do docente uma literatura tecnológica que supere a mera "alfabetização digital", a fim de entrar nos domínios das competências e produtividade pedagógicas com recurso às potencialidades extraordinárias que são autorizadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação. Um docente incapaz de dominar adequadamente essas ferramentas de comunicação se verá seriamente limitado em sua prática pedagógica e na capacidade de responder aos complexos requisitos que se colocam hoje nas interfaces combinatórias dos métodos de ensino-aprendizagem (*e-learning*).

Por último, nenhum docente é eficiente e eficaz por si só. O saber colaborador, que lhe permite integrar, contribuir para e aproveitar plenamente as redes do trabalho docente –presenciais e virtuais–, é verdadeiramente estratégico. As organizações de aprendizes são formadas por profissionais em rede, capazes de gerar "espirais de conhecimento e de meta-conhecimento", que combatem a inanição estrutural e revitalizam as comunidades educacionais por meio de uma geração permanente de novo saber ativo.

As aprendizagens experimentais, isto é, as que emanam da atividade de reflexão exercida sobre o cotidiano profissional, são fonte inesgotável do saber renovado. A aprendizagem ao longo da vida é, em grande medida, também com a vida, ou seja, quando a natureza da atividade é eminentemente relacional e de comunicação, como neste caso. E, portanto, a reflexão surge com grande força como o maior atributo das organizações e pessoas de ordem superior e como a resposta estratégica à complexidade sistêmica.

A convocatória aos professores, para ocupar a vanguarda de uma sociedade educativa e aprendiz, é a conseqüência inevitável dos cenários que se apresentam para o futuro da educação e da sociedade como um todo. Destaca-se, aqui, a importância do professor considerado como agente de mudança, ao nível de uma revalorização de sua missão estruturante, desde sempre, como conservador de memória. Com relação aos novos papéis e ao saber dos professores, a reflexão também nos leva a repensar – de alto a baixo – as políticas de recrutamento, formação inicial e contínua dos docentes, de estímulo ao aperfeiçoamento e de incentivos profissionais adequados. Estamos firmemente convencidos de que não existirão bons professores sem um investimento proporcional e decisivo na formação integral respectiva, que cubra as vertentes humana e profissional.

Um grande desafio parece convergir para a subversão das formas de ensinar e aprender, que começam pela formação dos próprios professores. É necessária uma nova visão desses instantes de encantamento, que se alcançam quando o docente provoca e guia as mediações, os encontros, entre o conhecimento e a vida cotidiana, conhecimento e futuro, conhecimento e prazer.

Hoje, como sempre, os professores continuam sendo a grande força renovadora da escola e dos sistemas educacionais. O sonho educativo permanece, em grande medida, em suas mãos. Nesta exata medida, uma sociedade que sonha e que cuida de seu porvir coletivo não pode deixar de se preocupar com o bem-estar de seus docentes; de promover o recrutamento daqueles a quem confia seu destino entre os melhores de cada geração, e de zelar pelo avanço contínuo de seus conhecimentos e competências.

Vale a pena terminar este artigo recomendando a leitura do capítulo intitulado "Los profesores en la búsqueda de nuevas perspectivas", do Relatório Delors (UNESCO, 1996).

© UNESCO/David Seymour

A aprendizagem ao longo da vida é, em grande medida, também com a vida.

© UNESCO/Dominique Roger

O valor de educar a todos num mundo diverso e desigual

Álvaro Marchesi
Catedrático de Psicologia Educativa, Espanha.

© UNESCO/Mario Borg

OS VALORES em ação

A análise dos termos “valor” e “educar” remete a algo mais fundamental: o significado da vida humana numa sociedade determinada e as práticas organizadas para transmitir às novas gerações os instrumentos que lhes permitam conseguir uma existência feliz. Por isso, a educação não é um assunto trivial, não pode centrar-se só nos conhecimentos que devem ser transmitidos, nem valem só bons técnicos especializados para assegurar esses objetivos. Ela exige refletir sobre a existência humana, a sociedade, as relações entre as pessoas e os graves problemas que aparecem nela: desigualdade, segregação, falta de recursos, abandono, violência, desinteresse das famílias ou desânimo dos professores.

A reflexão sobre os valores em educação conecta de forma imediata com o conceito de eqüidade e obriga a responder determinadas perguntas: que bens devem ser distribuídos de forma igualitária? Que desigualdades podem ser consideradas injustas? Quais resultados educacionais dependem total ou parcialmente da sociedade e quais da disposição pessoal do sujeito? As respostas a estas questões dependem dos princípios de justiça que se aceitem. As teorias atuais pretendem superar os modelos meritocráticos, que defendem a igualdade de oportunidades para todos mas aceitam as desigualdades que depois se produzem e oferecem uma visão mais completa e matizada do conceito de eqüidade. Rawls[1], em sua obra decisiva sobre a justiça, aplicou o princípio da diferença à educação e aceitou determinadas desigualdades se as ações posteriores dos mais educados beneficiam as expectativas futuras dos mais desfavorecidos. A partir de sua proposta, a cooperação social, a eqüidade democrática, deve compensar os erros que derivam da igualdade insuficiente de oportunidades. Por seu lado, os comunitaristas (MacIntyre, 1981[2]) se opõem aos princípios liberais e universais e defendem a construção social dos valores e, em conseqüência, um aparente relativismo moral. Seus seguidores destacam a importância das emoções nas decisões morais (Noddings[3]) ou a necessidade de levar em conta a compreensão das situações sociais (Taylor[4]) e não apenas, nem principalmente, a construção cognitiva dos valores morais estabelecidos, ao estilo dos estágios de Kohlberg. Por sua vez, as teorias da responsabilidade vão diferenciar as situações pelas quais as pessoas não são diretamente responsáveis das outras que estão sob o controle do sujeito.

1 J. Rawls (1971). *A theory of justice*. Oxford University Press.

2 A. C. MacIntyre (1981). *After virtue*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame University Press.

3 N. Noddings (1984). *Caring: A feminist approach to ethics*. Berkeley: University of California Press.

4 C. Taylor (1989). *Sources of the self: the making of the modern identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Entre os diferentes princípios formulados existem alguns que têm uma força superior na área educacional. Os sete a seguir são os que considero, a partir de minhas próprias crenças, mais determinantes:

1. Compromisso com a igualdade de acesso e de tratamento educacional.
2. Compromisso com os alunos desfavorecidos e contribuição das pessoas mais educadas.
3. Respeito e reconhecimento das culturas minoritárias.
4. Compromisso com o conhecimento.
5. Compromisso com a convivência e com o desenvolvimento afetivo dos alunos.
6. Compromisso com os valores.
7. Compromisso com os professores.

Estes princípios não devem ser uma mera declaração de intenções, mas devem orientar a ação educativa para o adequado desenvolvimento dos mesmos. Devem ser considerados, portanto, como "valores em ação". São compromissos que afetam os responsáveis pela educação, as escolas, os professores e as pessoas ou grupos sociais que alcançaram uma posição vantajosa na sociedade. Por isso, o desenvolvimento a seguir inclui propostas concretas de mudança.

COMPROMISSO com a igualdade de acesso e de tratamento educacional

É difícil, para não dizer impossível, que possa existir um sistema educacional justo numa sociedade profundamente desigual. E, embora não se afirme taxativamente, como sustentam as teorias clássicas da reprodução, que a educação tem a função de reproduzir as desigualdades sociais, a influência do contexto sócio-cultural no funcionamento das escolas e nos resultados dos alunos está amplamente comprovada.

As desigualdades na América Latina são lacerantes, já que o continente ocupa um trágico primeiro lugar neste indicador. Os dados do coeficiente Gini (ver Tabela 1) indicam que todos os países latino-americanos incluídos no Relatório sobre o Desenvolvimento Humano 2004 do PNUD estão situados a partir da posição número 91, entre os 128 estudados.

Tabela 1. Coeficiente de Gini*

(PNUD. Relatório sobre o Desenvolvimento Humano 2004. Grupo Mundi-Prensa)

1. Hungria	24,4
2. Dinamarca	24,7
(...)	
91. Equador	43,7
92. Uruguai	44,6
93. China	44,7
94. El Salvador	53,2
95. Bolívia	44,7
96. Rússia	45,6
97. Filipinas	46,1
98. Costa Rica	46,5
99. República Dominicana	47,4
100. Guatemala	48,3
101. Venezuela	49,1
102. Malásia	49,2
103. Argentina	52,2
104. México	54,6
105. Honduras	55,0
106. Nicarágua	55,1
107. Paraguai	56,8
108. Chile	57,1
109. Brasil	57,6
(...)	
127. Lesoto	63,2
128. Namíbia	70,7

* O coeficiente de Gini mede a desigualdade ao longo de toda a distribuição de renda ou consumo. Um valor de zero representa a igualdade perfeita e um valor de cem, a desigualdade perfeita.

© UNESCO/M. Soler-Roca

Esta desigual distribuição da riqueza afeta, não há dúvida, as possibilidades de acesso aos estudos por parte da população e também a mobilidade social existente. Existe uma clara relação na América Latina entre a origem social, os anos de estudo e a possibilidade de mobilidade social. Um estudo realizado na Venezuela há uma década (CEPAL, 1994[5]) deixou claro que o extrato social do lar, fortemente influenciado pelos anos de estudo alcançados pelos pais, está muito relacionado ao número de anos de estudo alcançados pelos filhos. De acordo com os dados obtidos, os jovens cujos pais tiveram entre três e cinco anos de escolaridade têm uma probabilidade de 33,3% de alcançar dez e 12 anos de estudo, porcentagem que chega a 76,3% quando os pais tiveram entre dez e 12 anos de escolarização.

Estas diferenças sociais estão claras também entre as escolas públicas e as privadas e, de outra forma, entre as possibilidades de acesso à educação nas zonas urbanas e nas rurais. Os recursos e materiais disponíveis numas e noutras, o tempo escolar dos alunos, as condições de trabalho dos professores e até a exigência na aprendizagem são desiguais. Se a isso se soma o fato de que a participação e a dedicação das famílias, na maior parte dos casos, é diferente e que as expectativas sobre as possibilidades de estudo dos filhos são claramente desiguais, é fácil predizer que os anos escolares dos alunos e os resultados que obtenham em seus estudos sejam profundamente diferentes, o que perpetua o círculo da desigualdade: baixa renda familiar, baixo nível de estudo dos filhos, baixo nível de renda dos filhos.

© UNESCO/A. Camacho Urtiaga

Neste panorama desolador, deve-se reconhecer que, na última década, desenvolveram-se na América Latina iniciativas esperançosas: a enorme ampliação da escolarização, as melhorias na organização e na gestão, as mudanças no currículo, o impulso à formação dos professores, e a crescente consciência da sociedade sobre a importância da educação para as futuras gerações. No entanto, ainda falta um esforço do conjunto da sociedade que permita reduzir a distância, cada vez maior, entre seus sistemas educacionais e os dos países mais desenvolvidos.

Não há, portanto, no continente, igualdade nos resultados, nos processos educacionais, no acesso ao ensino, nem suficientes oportunidades para que todos os alunos possam estudar durante pelo menos dez anos. Diante dessa realidade trágica, é preciso realizar propostas viáveis, que contribuam para elevar o nível de eqüidade educacional. As quatro a seguir me parecem as mais importantes:

1. Garantir que todos os alunos tenham 12 anos de escolaridade, dos quatro aos 16 anos. Não existe objetivo mais importante num país do que estender a educação ao longo dessas idades. Para alcançar este objetivo, é necessário atuar numa dupla direção: de um lado, construir escolas suficientes, para o que é necessário mais investimento em educação; de outro, evitar que os alunos abandonem seus estudos por falta de recursos familiares ou porque não encontram sentido no tempo que dedicam a ir à escola. Neste último ponto, os programas do tipo bolsa-escola, a participação das famílias, a dedicação dos professores e um ensino atraente e motivador são estratégias imprescindíveis.

2. Assegurar que todos os alunos permaneçam pelo menos cinco horas diárias na escola na educação primária. O tempo de estudo é uma das condições importantes para melhorar os resultados dos alunos. A diferença temporal entre as escolas é uma das causas das desigualdades entre os alunos. As diferenças aparecem, além disso, não só no tempo de estudo, mas também na organização desse tempo e nas ofertas educacionais complementares ao término do horário acadêmico. As escolas com horário integrado, com um só turno de alunos, oferecem um ensino mais vantajoso que aquelas que devem dividir seu tempo entre dois ou mesmo três coletivos de alunos. As dificuldades para progredir nessa direção são enormes, não apenas devido às construções escolares necessárias, mas também pelas implicações na remuneração dos professores.

3. Conseguir uma oferta educacional similar em todas as escolas. O sucesso desse objetivo conduziria, sem dúvida, a melhorar a educação, mas também a reduzir as defasagens enfrentadas pelos alunos escolarizados na escola pública quando têm de competir para entrar na universidade com aqueles que estudaram em escolas privadas. O desenho de programas educativos adequados, a melhoria da supervisão escolar, o acompanhamento de alunos com maior risco de abandono e a formação permanente dos professores são algumas das iniciativas que contribuiriam para alcançar o objetivo.

5 CEPAL (1994). *Panorama social de América Latina* (LC/G. 1844). Novembro. Santiago do Chile.

4. Cuidar da formação, da seleção, das condições de trabalho e do desempenho profissional dos professores. Estes objetivos não se alinham aqui com base na reflexão sobre os problemas da profissão docente na América Latina, mas sim com base na análise da eqüidade educacional. É justo que todos os alunos recebam um ensino similar, seja qual for a escola em que sejam escolarizados. Para isso, é preciso que tenham professores com um nível parecido de formação, com tempo disponível para sua formação e com uma jornada de trabalho que, por sua extensão, não os impeça de preparar suas aulas, desenhar métodos de ensino motivadores, seguir os ritmos de aprendizagem de todos os seus alunos e se preocupar com cada um deles.

COMPROMISSO COM OS ALUNOS DESFAVORECIDOS e a contribuição das pessoas mais educadas

A distribuição eqüitativa dos bens educativos supõe, como assinalei anteriormente, tratar os desiguais de forma desigual, o que exigiria um apoio suplementar às escolas que escolarizam os alunos com maior risco de fracasso ou de abandono prematuro. Existe um amplo acordo sobre a importância das políticas compensadoras em educação, razão pela qual não é necessário deter-se em justificativas. Onde há um desacordo maior é na execução: preferência no apoio aos alunos, às escolas, a seus professores, às famílias ou à zona em que vivem. Não há dúvida de que a intervenção em todos esses níveis contribui de maneira mais efetiva para melhorar a situação educacional dos alunos, mas também se deve reconhecer que exige um maior esforço orçamentário, uma maior coordenação das instituições responsáveis e uma ação a longo prazo. Se essas condições são asseguradas, a política integral de compensação das desigualdades têm maior probabilidade de ser eficaz.

Entre todas as iniciativas possíveis, selecionei três que, por estarem orientadas ao setor escolar, podem ser mais viáveis. A primeira tem a ver com a distribuição de recursos. Diante da opção liberal de que as boas escolas, de acordo com os resultados obtidos por seus alunos nas provas externas, terão mais recursos ao incrementar sua demanda, a alternativa eqüitativa que aqui se formula defende que são as escolas em situação de desvantagem que devem receber um apoio econômico maior. Este incremento orçamentário deve ocorrer sob duas condições: a existência de um projeto da escola, acordado com os responsáveis educacionais, e a avaliação de seus resultados. A segunda iniciativa se refere à prioridade de todas as escolas na obtenção de recursos, como dotação de bibliotecas ou computadores, e na participação em programas inovadores. A terceira iniciativa afeta as condições de trabalho dos professores. Seu tempo de dedicação na escola deveria ser reorganizado para reforçar as funções de apoio e o acompanhamento dos alunos, assim como a atenção às famílias.

© UNESCO/Dominique Roger

São as escolas em situação de desvantagem que devem receber um apoio econômico maior.

As relações afetivas e sociais estabelecidas pelos professores com seus alunos também são parte da política compensadora. A preocupação especial com os alunos que têm mais dificuldades na escola, a comunicação de expectativas positivas, a proteção de sua auto-estima e de seus valores pessoais e culturais, e o apoio à sua integração social reflete o compromisso ativo dos professores com o cuidado, de forma mais completa e continuada, com aqueles com maiores riscos na escola. A compensação das desigualdades não é apenas responsabilidade da administração educacional, nem das escolas concretas, mas sim de cada professor, que pode também desenvolver desta forma seu compromisso com a justiça.

Estas propostas não se devem esquecer de que sua finalidade última é conseguir que todos os alunos tenham um rendimento escolar positivo. Por isso, devem orientar-se prioritariamente a evitar que os alunos se atrasem em suas aprendizagens ou a que recuperem o ritmo perdido. Estabelecer um umbral mínimo de resultados para os alunos de cada escola é um bom indicador da eqüidade escolar e pode servir para redobrar o esforço coletivo.

© UNESCO/Brendan O.

Uma última reflexão no quadro do princípio da atividade compensadora: como conseguir que o sistema educacional se beneficie da colaboração das pessoas mais preparadas? É possível desenvolver alguma iniciativa que leve à prática dessa proposta? Numa reunião da OEI realizada há alguns meses em Cancun (México), afirmei que era necessário mobilizar a sociedade em favor da educação. E, entre outras sugestões, destaquei a possibilidade de incorporar uma matéria opcional de apoio à atividade escolar em todos os títulos universitários. Minha reflexão se iniciava destacando o enorme potencial dos alunos universitários, por sua juventude e por sua formação, e as vantagens de empregar esse potencial para fortalecer o sistema educacional, como uma opção voluntária e sem interferir na responsabilidade direta dos professores na ação docente. A solução que indiquei foi a de incorporar uma matéria opcional nos planos de estudos universitários de caráter prático, de trabalho direto nas escolas para colaborar com os professores. Os alunos que a escolhessem teriam que realizar os créditos ou horas estabelecidos numa escola determinada, nas funções acordadas: colaboração com os professores no acompanhamento dos alunos com mais dificuldades, em atividades extra-escolares, na dinamização de oficinas (música, desenho, jornais, meios audiovisuais), na utilização do computador, na alfabetização de adultos, etc.

RESPEITO E RECONHECIMENTO das culturas minoritárias

Até agora, mencionou-se valores como se fossem algo racional, objetivo e universal, que só precisasse ser descoberto ou formulado para educar todos os alunos. Embora numa seção posterior eu vá me referir à questão dos valores na educação, não é ocioso propor já aqui o que é em muitos países uma questão de indubitável transcendência: a pluralidade e a disparidade de valores na sociedade, incrementada pela presença de novas culturas e cidadãos.

À margem da discussão sobre os valores dominantes numa sociedade, se é que se pode falar dessa maneira, o certo é que há outros coletivos sociais que não os compartilham. A cultura dos povos indígenas em determinadas sociedades latino-americanas é expressão

dessa afirmação. A presença da cultura e dos valores do Oriente na civilização ocidental é outro exemplo. A mobilidade dos cidadãos de alguns países para outros em busca de melhores condições de vida, o fenômeno crescente da imigração, está forçando uma reflexão mais profunda sobre as relações entre as culturas e sobre os valores que umas e outras admitem.

Os currículos e os textos educativos falam com freqüência de uma educação multicultural ou mesmo intercultural, na qual a história, as crenças, as normas e os valores das culturas minoritárias sejam levados em conta e sejam objeto de estudo por parte de todos os alunos. O objetivo principal destas propostas é o reconhecimento do pluralismo cultural existente e a erradicação de qualquer forma de racismo ou de xenofobia nas escolas e nos alunos. No entanto, junto a estas propostas louváveis existem outras mensagens sociais que entram em contradição com elas: as culturas diferentes são um problema porque podem colocar em questão os valores da maioria da população, porque complicam a ação educativa e porque, afirma-se às vezes, distorcem gravemente o progresso escolar dos alunos autóctones. Os outros, as minorias, os imigrantes, vêm de fora, podem criar problemas trabalhistas ou sociais, e há que regular e controlar os que chegam e querem ficar.

A educação multicultural, na maioria dos países, não ultrapassou os limites de uma subordinação de algumas culturas minoritárias à majoritária, em torno da qual se organizou a sociedade e o Estado. Mais complicada ainda é a situação na qual os valores da minoria são os que marcam as regras da sociedade e a eles devem subordinar-se os valores e os costumes dos que são maioria na sociedade, como é o caso de alguns povos indígenas em alguns países latino-americanos. Não existe diálogo e comunicação entre diferentes subculturas na busca de valores compartilhados ou na aceitação dos valores dos outros, mas sim, no melhor dos casos, uns valores dominantes entre os quais se incluem o respeito e a tolerância com aqueles que não os compartilham. Em muitas situações, o significado de "tolerar" está mais próximo de sua primeira acepção no dicionário de uso do espanhol de María Moliner, "não se opor a certa coisa quando se tem poder e autoridade para isso", do que a seu significado referente a "qualidade ou atitude de quem respeita e consente atitudes alheias".

Mas até onde deve chegar o respeito e o consentimento dos comportamentos alheios que não se ajustam aos majoritários numa sociedade determinada? Quais atividades são permitidas e quais, proibidas? Quais condutas são exemplares e quais, deploráveis? o debate sobre o *chador* e a proibição legal, na França, de levar para a escola símbolos visíveis das opções religiosas pessoais é um bom exemplo de uma forma concreta de resolver esta contradição. Do meu ponto de vista, uma forma equivocada.

Penso que o fato religioso e, com ele, suas implicações históricas, sociais, culturais e pessoais não deve ficar reduzido à esfera privada e proibido, portanto, como expressão de uma forma cultural contrária aos valores laicos do modelo republicano francês, mas deve ser parte do currículo escolar, para seu conhecimento e discussão. Não me refiro à educação religiosa a partir de uma visão confessional, mas ao ensino das religiões a partir de uma abordagem sociológica e científica, e, portanto, comum a todos os alunos, sejam quais forem suas crenças religiosas pessoais. A reflexão coletiva na escola sobre o valor do *chador*, assim como sobre o valor que outras concepções religiosas atribuem a determinados ritos e crenças relativos à alimentação, ao vestir ou ao sacrifício, tem o objetivo de ajudar os alunos a compreender seu significado e a aceitá-lo ou rejeitá-lo de acordo com as convicções que vão construindo ao longo de sua escolarização. No debate e na reflexão e, se for necessário, na negociação posterior entre professores e alunos, é aí que se articula melhor o conhecimento mútuo, as normas de convivência e a educação moral. A proibição ajuda pouco nesse processo, ao contrário: restringe as possibilidades educacionais que o encontro entre diferentes culturas pode suscitar.

COMPROMISSO com o conhecimento

A ampliação do conhecimento dos alunos é o objetivo mais importante que normalmente se atribui às escolas. Não há dúvida de que é uma tarefa nobre e necessária, à qual vale a pena dedicar esforço e que terá uma importante repercussão no desenvolvimento da sociedade e na formação das pessoas. No entanto, as exigências de aprendizagem

Deve-se mudar ou ao menos adaptar não apenas os objetivos básicos do ensino, mas também os métodos pedagógicos.

são tão amplas que existe o risco de que os conteúdos do ensino se ampliem de forma ilimitada. As conseqüências podem ser programas sobrecarregados, pouco tempo para reflexão e poucas opções para relacionar algumas matérias com outras. Deve-se optar pela profundidade e pela inter-relação dos conhecimentos, o que exige limitação dos conteúdos em vez de sua extensão desmesurada, separação e superficialidade.

Deve-se mudar ou ao menos adaptar não apenas os objetivos básicos do ensino, mas também os métodos pedagógicos. Falta delinear um ensino atraente, conectado com a vida, planejado com rigor, mas ao mesmo tempo aberto à participação dos alunos. Existem muitas iniciativas para conseguir este tipo de ensino. Não posso, logicamente, dado o alcance deste texto, fazer referência a elas. Destacarei, no entanto, uma que me parece especialmente transformadora: a leitura. Poderão surpreender-se alguns leitores porque não incluo a incorporação do computador no processo de ensino e aprendizagem. Não tenho dúvida alguma de que também é importante e só posso valorizar as iniciativas que pretendem generalizar seu uso em todas as escolas, especialmente naquelas cujos alunos não dispõem de computador em casa. Mas, se tivesse de escolher uma iniciativa acima das outras, a generalização da leitura seria minha preferida.

UMA HORA DIÁRIA de leitura[6]

A reflexão sobre o papel da leitura no processo de ensino e aprendizagem dos alunos no século XXI não deve ocorrer à margem da sociedade em que vivemos. Se foi sempre importante ler, hoje é ainda mais importante, pelas possibilidades que a leitura oferece frente aos riscos do mundo atual. Diante do risco do domínio da imagem, diante do risco do isolamento e diante do risco da superficialidade, a leitura é um poderoso antídoto.

Existe o curioso paradoxo de que a maioria dos responsáveis pelo currículo defendem em público a importância do desenvolvimento de capacidades básicas em nossos alunos e se esquecem delas, em favor de uma ampliação constante dos conteúdos, quando têm de delinear o currículo. No entanto, a adequação dos conteúdos ao desenvolvimento das competências básicas dos alunos e a opção pela compreensão e pela profundidade diante da superficialidade na aprendizagem é uma das exigências de um currículo pensado para conseguir uma formação satisfatória e equilibrada de todos os alunos. Não é a única exigência. É necessário, ao mesmo tempo, conectar com a forma de aprender dos alunos e despertar seus interesses. É neste contexto que se situa com direito próprio a leitura e é nele que proponho incluir uma hora de leitura na maioria das áreas ou matérias que constituem o currículo na educação primária e secundária.

A leitura diária dos alunos converte-se numa atividade que potencializa as capacidades principais que a educação deve desenvolver em todos os alunos. Ler é uma das atividades mais completas, formativas e prazerosas à qual podemos dedicar nosso tempo. A leitura pode ampliar nossos conhecimentos, transportar-nos a outros mundos, ajudar a conhecer os outros e a nós mesmos e fazer-nos viver aventuras apaixonantes em diferentes situações. A leitura tem um enorme poder de fascínio. A aprendizagem da leitura não tem como objetivo único que as crianças compreendam o significado de um texto escrito. A educação na leitura deve ir além e conseguir que os alunos fruam contos, narrações e histórias.

Para conseguir esses objetivos, é preciso que a escola se envolva ativamente nesta tarefa. É preciso que os alunos confrontem textos significativos, que encontrem modelos adultos amantes da leitura, que percebam que ler é tarefa privilegiada da escola. A leitura há de ser uma atividade cuidada e valorizada por todos, com tempos específicos diários, nos quais se combine a tranqüilidade e a fruição junto com o estímulo e a exigência.

Minha proposta é estabelecer uma hora diária de leitura, incorporada nas diferentes áreas ou matérias do currículo. Não se trata apenas, portanto, de que os alunos leiam durante a aula de língua e literatura, o que já seria uma conquista importante. A sugestão vai mais além e propõe que a maioria das matérias curriculares disponha de uma hora mais, destinada à leitura de textos relacionados com objetivos e conteúdos específicos: textos geográficos, históricos, meio-ambientais, sobre animais, artísticos, científicos... Deveriam ser leituras planejadas –quando se delineia a disciplina correspondente– e relacionadas com os objetivos de

6 Esta proposta foi apresentada no seminário organizado pela ANELE em Madrid em novembro de 2004 e foi publicada nas atas do mesmo.

aprendizagem que nela se estabelecem. A necessidade de que um porcentual do horário semanal em algumas matérias seja dedicado à leitura vai exigir uma mudança importante na forma de ensinar dos professores e de aprender dos alunos. Será preciso selecionar as leituras, estabelecer itinerários de leitura para todos os alunos, relacionar o que se lê com o resto das atividades letivas, solicitar que haja livros suficientes e organizá-los na biblioteca do centro educacional, da classe ou do departamento correspondente. A hora de leitura diária será, creio, benéfica para os alunos, que se sentirão mais interessados pela matéria concreta. Mas também será um estímulo para os professores, que deverão incluir a leitura de textos em sua programação e constatarão, espero, maior motivação de seus alunos.

© UNESCO/F. Loock

Ajudar toda a comunidade educativa a ampliar seu conhecimento do mundo, a raciocinar, a se comunicar, a se relacionar e a compreender os outros.

Além das razões expostas, a consideração da leitura como uma estratégia metodológica preferencial abre caminho para a perspectiva narrativa no ensino. Jerome Bruner[7] indicou que a narração é uma forma de pensamento e um veículo para construir significados não apenas nas ciências sociais e pessoais, mas também nas lógico-científicas. A forma narrativa outorga coesão a nossas vidas e a nossa cultura. Não é difícil entender a história dos povos e das idéias, os contos e os relatos populares, a partir do discurso narrativo. Mas também as ciências da natureza podem ter uma estrutura narrativa quando são concebidas como uma história de seres humanos que superam as idéias anteriores e descobrem novas explicações. A narração abre caminho para a ficção, para a imaginação, para o mundo do possível, e desperta novas sensibilidades para aproximar-se do passado, do presente e do futuro. Um ensino com uma estrutura narrativa pode ser uma via para torná-lo atraente, para despertar a criatividade e o interesse. Os alunos podem confrontar de outra forma os problemas e se sentir mais motivados para pensar sobre eles e buscar alternativas.

ESCOLAS como comunidades de leitores

Até agora refleti sobre a importância da leitura para o ensino e a aprendizagem em cada uma das matérias do currículo. Mas seria, apesar de seu atrevimento, um objetivo limitado. A aprendizagem dos alunos e, em conseqüência, a aprendizagem da leitura não deveria ser uma tarefa exclusiva dos professores dentro do contexto escolar. A escola deveria converter-se num espaço de aprendizagem para todos os que, de uma forma ou de outra, participam dela: professores, alunos e pais. O objetivo de conseguir que os centros docentes se convertam em comunidades de aprendizagem e, de forma mais específica, em comunidades de leitores, marcaria a agenda de uma reforma educacional transformadora.

Para alcançar esse objetivo, seria preciso que a escola valorizasse a importância de ajudar os pais para que sejam leitores com seus filhos. Colaborar com os pais para que dediquem 15 minutos diários a ler com seus filhos quando estejam escolarizados nas etapas de educação infantil e primária suporia uma mudança fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, mas também no dos pais e em suas relações mútuas. É preciso que todos –professores, pais, alunos– se envolvam ativamente na tarefa de despertar o gosto pela leitura e que considerem que a leitura é uma estratégia primordial na aprendizagem.

7 J. Bruner (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Aprendizaje-Visor.

Giovanni Cifuentes

A consecução destes objetivos exige uma mudança nas atitudes dos professores, em sua formação, na distribuição do tempo escolar, no próprio tempo dos docentes, nos recursos disponíveis, na organização dos espaços e das classes e no papel das bibliotecas de classe e do centro educacional. A leitura é um objetivo primordial na educação, mas deve servir em última instância para ajudar toda a comunidade educativa a ampliar seu conhecimento do mundo, a raciocinar, a se comunicar, a se relacionar e a compreender os outros, a ser mais criativos e a desfrutar do mundo mágico das palavras e dos textos.

COMPROMISSO com a convivência e com o desenvolvimento afetivo

Vivemos numa sociedade exigente e competitiva, na qual se exaltam os valores individuais em detrimento dos sociais e coletivos. Além disso, as famílias e os grupos sociais tendem a se relacionar em função de seu status social e cultural e esquecem, evitam ou marginalizam os outros, que não compartilham suas normas ou suas regras de distinção. A presença de novas culturas, devido ao incremento constante da imigração, pode abrir possibilidades de encontro ou separar mais ainda uns e outros.

A dinâmica trabalhista ajuda pouco a estabelecer relações entre a família e a escola ou entre a escola e outros setores sociais. As necessárias políticas educacionais reduzem-se, na maior parte das vezes, a políticas escolares, limitadas ao trabalho que os professores possam fazer com seus alunos nas horas letivas. A separação, a falta de tempo e o desencontro são características normais da vida social, especialmente nos núcleos urbanos.

Diante desses problemas, a escola pode se converter na opção mais valiosa para corrigir esta situação. A escola há de ser lugar de encontro entre alunos de diferentes origens sociais, familiares e culturais; espaço compartilhado de socialização, no qual se conheça os outros e se aprenda com eles; instituição necessária para a construção de valores de respeito, tolerância e solidariedade. No entanto, como se disse anteriormente, existe uma tendência em determinados setores sociais a preferir escolas homogêneas a escolas heterogêneas, e a preferir a seleção à integração. Uma situação paradigmática deste conflito são os debates que aparecem quando os sistemas educacionais pretendem integrar os alunos com deficiências nas escolas comuns.

Junto com a convivência entre os diferentes grupos de alunos, há que destacar como um objetivo importante da escolarização o desenvolvimento da vida afetiva dos alunos. Nele estão assentadas, por um lado, sua capacidade para as relações sociais, a amizade e o carinho; por outro, sua serenidade para a busca de novas aprendizagens e sua sensibilidade para se comprometer em ajudar os outros. Às vezes, a preocupação dos professores com o equilíbrio afetivo dos alunos só ocorre quando percebem que, por causa disso, há um entorpecimento da dedicação das crianças e jovens ao estudo. Mas a educação afetiva deve ser um objetivo em si mesma e deve ser incluída no projeto educacional dos centros educativos e na ação pedagógica dos professores, já que aponta para um dos principais componentes da felicidade do ser humano.

As pesquisas recentes sobre o cérebro emocional[8] confirmaram as relações entre as emoções e as habilidades cognitivas gerais do aluno, algo que, por outro lado, os professores já constatavam em sua ação pedagógica. A competência emocional inclui o autocontrole, a compaixão, a capacidade de resolver conflitos, a sensibilidade com os outros e a cooperação. O cérebro emocional dos humanos lhes permite tomar consciência do valor da informação recebida, o que dota de significado emocional as relações com os objetos e com as pessoas.

A sensibilidade e o desenvolvimento afetivo das pessoas encontram suas raízes mais sólidas nas primeiras experiências das crianças, no clima de confiança e de afeto que vivem com seus pais, capaz de lhes transmitir uma segurança emocional básica, que sustenta futuros intercâmbios afetivos. O contexto familiar é, em conseqüência, o núcleo inicial mais poderoso para o desenvolvimento afetivo. Não é estranho,

8 Vale a pena ler o livro de J. LeDoux (1999) *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta (edição original de 1996).

Giovanni Cifuentes

por isso, que, em muitas ocasiões, se considere que a esfera emocional dos alunos só concerne a escola em termos relativos e que se responsabilize quase totalmente os pais pelo cuidado com as experiências das crianças nessa área. Sem negar o papel crucial dos pais, especialmente nas primeiras idades, deve-se aceitar igualmente que os alunos configuram em seu tempo de escola grande parte de suas relações afetivas com os outros, do conhecimento de si mesmos e de sua auto-valorização.

O professor deve ser consciente de que também nas relações que se estabelecem em sua sala de aula se está criando um mundo de relações e de afetos. E que ele mesmo é um ponto de referência afetivo importante para cada um de seus alunos. Sua maneira de se comunicar, de organizar o trabalho em aula, de atender e avaliar seus alunos terá uma indubitável repercussão neles. Mas, além disso, o professor pode favorecer a auto-estima dos alunos, especialmente daqueles com maiores problemas de aprendizagem. Para isso, deve propiciar experiências de êxito desses alunos, que rompam o círculo negativo de deficiência-fracasso-insegurança-baixa auto-estima-abandono das tarefas escolares. Com este fim, deve apresentar a estes alunos tarefas que possam resolver e que lhes permita viver experiências de êxito escolar. Dessa forma, vai melhorar a auto-estima dos alunos e as relações com os companheiros e terá mais sentido o esforço e a cooperação com os outros. O cuidado da dimensão afetiva dos alunos não só contribui para seu desenvolvimento pessoal, mas favorece seu compromisso com a aprendizagem e contribui também, como se comentará a seguir, com um substrato necessário para o desenvolvimento moral.

Integrar na educação em valores as três grandes áreas nas quais se desenvolve: o mundo afetivo e social, a reflexão compartilhada e a ação.

Giovanni Cifuentes

COMPROMISSO com os valores

Embora os códigos morais de diferentes tradições culturais não sejam similares[9], existe um amplo acordo nas sociedades ocidentais sobre os elementos fundamentais que configuram o comportamento ético, a liberdade das pessoas, a tolerância, o respeito mútuo, o cumprimento dos valores cívicos e sociais, as atitudes solidárias e a responsabilidade. A educação moral, no entanto, não pode ser proposta separadamente e desvinculada das outras esferas do desenvolvimento humano. A educação moral deve ser formulada e vivida nas relações com o outro e deve se consolidar pelo conhecimento dos princípios que melhor regulam o comportamento das pessoas. A educação moral deve orientar-se principalmente para a ação, mas deve se apoiar no afeto, na empatia e na reflexão.

Em muitas ocasiões, no entanto, a educação em valores reduziu-se a aulas sobre a moral, a ética ou os bons costumes, esquecendo-se sua dimensão afetiva e de comportamento. A teoria implícita que sustenta esta proposta é a de que a esfera da moralidade se circunscreve ao seu conhecimento, como na forma tradicional de ensinar as matemáticas, a língua e a física. Falta, pelo contrário, integrar na educação em valores as três grandes áreas nas quais se desenvolve: o mundo afetivo e social, a reflexão compartilhada e a ação.

9 Pode-se consultar a esse respeito o livro de Elliot Turiel (2002) *The Culture of Morality. Social Development, Context and Conflict*. Cambridge: Editora da Universidade Cambridge.

Determinadas emoções têm uma relevância especial no comportamento moral. A empatia é uma delas. Conectada com a confiança das pessoas em si mesmas e nos outros, a empatia supõe "sentir dentro de" mais do que "sentir com" ou "compadecer-se"[10]. Nesse sentimento encontra-se a base da sensibilidade com os outros, com seus problemas e a conduta pró-social, e está também presente nas atitudes a favor de uma maior justiça e igualdade entre os homens. A confiança em si próprio configura-se a partir de experiências de êxito, e essa confiança em si mesmo sustenta, por sua vez, a sensibilidade com os outros. Não é estranho, por isso, encontrar em algumas pesquisas[11] que os alunos que maltratam ou são maltratados na escola têm uma relação pior com seus pais e obtêm piores resultados escolares que os alunos que não têm ou não sofrem esses comportamentos. O mundo afetivo, social e acadêmico desses alunos estão profundamente imbricados, sem que se possa estabelecer onde está a origem desses problemas. A história afetiva das pessoas, com os outros e consigo mesmas, explica, portanto, uma boa parte de seu comportamento cívico e social. Constrói-se a moralidade a partir da experiência social.

A ênfase na experiência de vida e autobiográfica não deve esquecer a dimensão cognitiva. O raciocínio constitui o núcleo da moralidade e facilita a reflexão autônoma sobre os dilemas e contradições enfrentados pela ação humana nesse campo. Como ajustar os deveres sociais com as aspirações pessoais é um dos mais permanentes. Este conhecimento é tão mais rico quanto mais baseado seja na reflexão sobre os próximos sucessos, no intercambio de experiências e na compreensão do ponto de vista dos demais. A tolerância, o respeito e os valores sociais aprendem-se na convivência com os outros, mas também pensando com eles e percebendo suas visões diferentes da realidade e dos fatos. A construção do juízo moral não pode ocorrer à margem dos outros.

Esta defesa das dimensões afetiva, social e cognitiva no desenvolvimento da educação moral não pode esquecer que, no processo de construção dos valores morais, deve existir uma tradução prática. O conhecimento é de pouca serventia sem o compromisso da ação. A dificuldade está em como abrir canais nos centros docentes para que se desenvolvam as condutas altruístas e pró-sociais e para que se promova uma opção moral sólida e autônoma por parte dos alunos.

O DESENVOLVIMENTO da educação moral

A educação dos alunos em valores deve ter sua base no próprio funcionamento da escola; isto é, deve impregnar e transformar o significado e a ação educativa global dos centros docentes. É preciso criar comunidades educativas comprometidas moralmente, nas quais a participação, o respeito mútuo, a tolerância e a solidariedade com os mais fracos seja um guia que oriente a adoção de decisões e iniciativas do centro. Os critérios de admissão de alunos, as normas que regem o comportamento da comunidade educativa, as relações entre professores e alunos e a participação de todos nas normas de convivência estabelecidas e sob seu controle são alguns dos aspectos relevantes, nos quais se concretiza sua vontade de criar uma comunidade democrática e participativa, capaz de oferecer um modelo de funcionamento ajustado aos valores que se pretende que sejam assumidos pelos alunos.

As escolas inclusivas e integradoras, abertas a todos os alunos, nas quais a marginalização e a intolerância foram desterradas, são o horizonte desejável, ao qual é justo aspirar. Creio que o respeito às diferenças é aprendido desde pequeno, convivendo com os mais diferentes e aprendendo a apreciá-los. Nesse sentido, a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais numa escola é uma opção de valor com profundas conseqüências. É verdade que o avanço rumo a escolas inclusivas é lento e trabalhoso e, às vezes, não recebe o apoio necessário dos poderes públicos. No entanto, a convivência de todas as crianças, capazes e menos capazes, traz uma experiência enriquecedora e fomenta a compreensão e a ajuda mútua. De novo, a educação moral conecta com a dimensão afetiva. A empatia com os mais fracos é um dos impulsos da ação solidária, que é reforçado em idades posteriores por convicções morais mais racionais.

A participação dos alunos na vida do centro educacional é outro dos eixos básicos para sua educação cívica e democrática. Os alunos não são apenas atores na construção de seus conhecimentos mas também devem sentir que têm algo a dizer nos projetos do centro, em suas normas de funcionamento e nos comportamentos que se defendem ou reprovam. O compromisso moral de um centro não deve ser só responsabilidade dos professores, embora sejam eles que devem estimulá-lo e canalizá-lo. Os alunos devem ter um papel ativo nesse processo, de tal forma que se sintam comprometidos com ele.

10 O livro de Alfredo Fierro (2000) *Sobre la felicidad* (Málaga: Edições Aljibe) é uma reflexão interessante e atraente sobre as condições para levar uma vida feliz. Nele se analisa a sabedoria e o valor, a saúde mental e a maturidade pessoal, assim como a dimensão ética da felicidade. O significado de empatia incluído no texto procede deste livro.

11 A. Marchesi, E.M. Pérez e R. Lucena (2002). "La comunidad educativa". In A. Marchesi e E. Martín: *La evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una Etapa Polémica*. Madrid: Editorial SM.

Giovanni Cifuentes

De acordo com o que se apontou anteriormente sobre a conexão entre as dimensões afetiva e pessoal e a dimensão moral, é necessário que os centros e os professores assumam que o cuidado de seus alunos é uma de suas mais importantes responsabilidades. É preciso que cuidem do desenvolvimento de seus alunos, de suas experiências de aprendizagem, de sua auto-estima, de sua sensibilidade e criatividade. Isso também supõe saber dos possíveis conflitos, tensões ou desajustes que podem aparecer ao longo da escolarização. Preocupar-se com o aluno significa ajudá-lo a assumir gradativamente a responsabilidade sobre sua própria vida, o cuidado consigo mesmo e com os outros, o desenvolvimento de atitudes compassivas e solidárias, e a formação de um juízo moral autônomo, capaz de decidir de forma responsável diante dos dilemas que a vida apresenta. Para conseguir estes objetivos, a tutoria, a orientação educacional, a reflexão conjunta e os debates sobre as situações vividas pelos alunos ou presentes no âmbito social deverão ocupar um lugar primordial no funcionamento dos centros e na atividade dos professores.

Finalmente, a educação moral e cívica deve ser completada através da ação. Às vezes, a reflexão sobre os valores na educação corre o risco de ficar num exercício intelectual que não se traduz em ação eficaz. No entanto, como acabo de indicar, a discussão moral deve ser proposta mais como orientação da ação do que como simples deliberação ou discussão teórica. O objetivo do raciocínio moral não seria tanto o descobrimento da "verdade" quanto a formação de um caráter "virtuoso", em terminologia aristotélica, que permita aos indivíduos tomar decisões apropriadas e justas diante dos problemas que devem enfrentar. Sem dúvida, a ação respeitosa, tolerante e solidária é exercida nos contextos sociais mais próximos: nas relações familiares, na escola ou no instituto, nos tempos de estudo e nos tempos de ócio, e muito especialmente nas relações com os amigos e companheiros. No entanto, é preciso dar mais um passo e facilitar, para os alunos, a realização de atividades voluntárias de serviço à comunidade. Os alunos, a partir da educação secundária, teriam a oportunidade de participar em projetos socialmente úteis: ajuda a coletivos desfavorecidos, programas de saúde ou de cuidado do meio-ambiente, apoio a alunos menores que o necessitem, iniciativas culturais ou programas educativos. Existe um amplo número de possibilidades que cada centro deve descobrir, desenvolver e oferecer a seus alunos, para que, em horário extra-escolar, possam dedicar um certo tempo a elas.

Termino com uma última reflexão, que relaciona a educação moral com a defesa que fiz anteriormente da leitura e de uma estratégia narrativa no ensino. A incorporação de modelos morais na educação, através de contos, narrações, histórias e tradições, pode contribuir para que os alunos conheçam certos valores e se sintam identificados com os protagonistas que os encarnam. Falta, portanto, incluir estas narrações no tempo escolar e selecioná-las de maneira adequada. Também a leitura ou a oitiva de relatos pode ajudar a conhecer e respeitar os valores e as tradições de outras culturas.

COMPROMISSO com os professores[12]

A tarefa que se espera de um professor é algo muito mais amplo que transmitir conhecimentos a seus alunos, o que até há pouco tempo era sua atividade principal, para a qual inicialmente se preparava. Agora são necessárias muitas outras habilidades, sem as quais é difícil conseguir que os alunos progridam na aquisição do saber: o diálogo com os alunos, a capacidade de estimular o interesse por aprender, a incorporação das tecnologias da informação, a orientação pessoal, o cuidado com o desenvolvimento afetivo e moral, a atenção para a diversidade dos alunos, a gestão da classe e o trabalho em equipe. Muitos professores não se sentem preparados nem apoiados para fazer frente a estas novas responsabilidades. Nessa situação, viceja o desânimo e a desmoralização.

A HISTÓRIA PROFISSIONAL DOS DOCENTES

A observação da vida dos professores e os estudos realizados sobre ela constatam que a história profissional dos docentes passa por diferentes etapas, desde uma fase de descobrimento inicial até outra caracterizada pela serenidade ou, em alguns casos, pela amargura. Ao longo desse processo existem bifurcações que conduzem a manter a atividade e a ilusão ou a se refugiar na dúvida ou no desânimo.

Os estudos sobre a vida profissional dos professores não indicam quais são os fatores que conduzem, nessas encruzilhadas, alguns professores a avançar por um caminho e outros, por outro. É verdade que não há apenas dois caminhos, mas uma pluralidade de opções, e que se produzem numerosos progressos e retrocessos nos diferentes itinerários vitais. Mas o que se comprova na prática é que alguns professores mantêm uma atitude de busca, de inovação, de colaboração e de mudança, à qual está associado um certo grau de satisfação pessoal e profissional, e outros, pelo contrário, ficam estacados, nostálgicos e insatisfeitos. A que se deve essa disposição desigual?

Não há dúvida de que a experiência acumulada de sucessos e fracassos tem um papel importante. Também há muitos outros fatores que incidem nas atitudes básicas dos professores: a satisfação profissional encontrada, as condições de trabalho, os apoios percebidos, o reconhecimento social detectado, o jeito pessoal, o equilíbrio afetivo, a maturidade conseguida ou o sentido renovado da ação educacional estão entre os mais decisivos, cada um com sua influência em cada etapa da vida. Entre todos eles, há dois que me parece importante destacar agora: a valorização da docência e o sentido que o professor dá à sua atividade de ensinar.

A experiência acumulada de sucessos e fracassos tem um papel importante.

O primeiro fator refere-se à valorização do ensino. Não é algo fácil de obter nem de medir. Na Espanha, com remunerações aceitáveis e com uma maioria de pais satisfeitos com o trabalho dos professores, estes afirmam que a sociedade os valoriza. Possivelmente têm razão e sem dúvida é assim que o sentem. O que ocorre em países menos desenvolvidos, nos quais as condições de trabalho são muito mais adversas? Existirão outros condicionantes, como as expectativas iniciais ou a comparação com o que ocorre com a maioria de seus concidadãos, que influiriam em sua opinião? Em qualquer caso, o quê determina o sentimento dos docentes sobre a valorização de seu trabalho?

Neste ponto, de novo, não é possível a generalização, devido à influência de diversas variáveis situacionais. No entanto, algumas dimensões podem ser comuns: determinadas condições de trabalho, a existência de perspectivas profissionais, a oferta de programas de formação contínua, o apoio a projetos de inovação, a existência de critérios justos na gestão do professorado e a ausência de favoritismo. Junto com elas, a supervisão da dedicação dos docentes e a exigência profissional são os correlatos necessários para a valorização social dos docentes. O compromisso dos responsáveis educacionais com os docentes passa pela existência de iniciativas que cuidem dessas dimensões e as melhorem.

12 A maior parte dessas idéias estão no livro *Qué Será de Nosotros, los Malos Alumnos*. Madrid. Alianza, 2004.

O SENTIDO da educação

O segundo fator importante, e decisivo do meu ponto de vista, é o sentido que o professor encontra ou não em sua atividade docente. A educação não é uma atividade burocrática e mecânica, na qual se pode medir as mesmas ações quase sem prestar atenção no que se faz. Tampouco tem uma meta econômica, na qual a consecução de determinados objetivos produz benefícios salariais ou profissionais importantes, embora não fosse mal que algo assim ocorresse. No fim, o que ajuda a manter uma atitude positiva e construtiva na sempre complicada tarefa de ensinar é o valor que se encontra no contato com os alunos, em seu progresso educacional ou quando se consegue –o que é ainda mais difícil– que alguns alunos com dificuldades, indiferentes ou objetores ativos reencontrem o caminho da aprendizagem.

Alguns estudos sublinharam a idéia de que a perda do sentido da aprendizagem nos alunos é um fator-chave para compreender porquê se estão desvinculando do processo de aprender. Esta perda de sentido depende, por sua vez, de aspectos afetivos, de expectativas limitadas, de experiências passadas, de metas inalcançáveis, de falta de apoio percebido. De forma similar, a perda de sentido do ensino nos professores depende de múltiplos fatores, também relacionados com afetos, expectativas, experiências e apoio percebido, e explica em grande medida porque o desânimo e a falta de iniciativa vicejam em sua atividade profissional.

Não há resposta simples nem única para a pergunta sobre o sentido da educação e cada professor deve seguir as pistas que considere mais adequadas. As idéias anotadas neste texto pretendem abrir perspectivas que possam servir de referência para a atividade dos professores: despertar em todos os alunos o desejo de saber, cuidar de seu bem-estar emocional e ajudá-los a construir valores cívicos baseados na liberdade, na tolerância e na solidariedade. Seu sucesso em todos os alunos é uma garantia para a igualdade, para o progresso da sociedade e para a coesão social. A aposta nesses objetivos constitui um projeto suficientemente atraente para uma equipe de professores e para cada um deles de forma individual. Sua realização exige enormes doses de decisão, firmeza e valores pessoais, especialmente quando se pretende que estes objetivos sejam atingidos nos alunos com problemas escolares.

Para refletir sobre a educação e encontrar sentido no esforço que ela exige, nas contradições que conjura, na incompreensão que suscita e na rala valorização que muitas vezes se percebe, é necessário dispor de algum tempo, de uma certa tranqüilidade de ânimo e, melhor ainda, de amigos e companheiros com quem conversar. O sentido da educação encontra-se e se reencontra na própria experiência, na conversação tranqüila, na reflexão pessoal sobre o que cada um vive e sente na ação educadora.

Giovanni Cifuentes

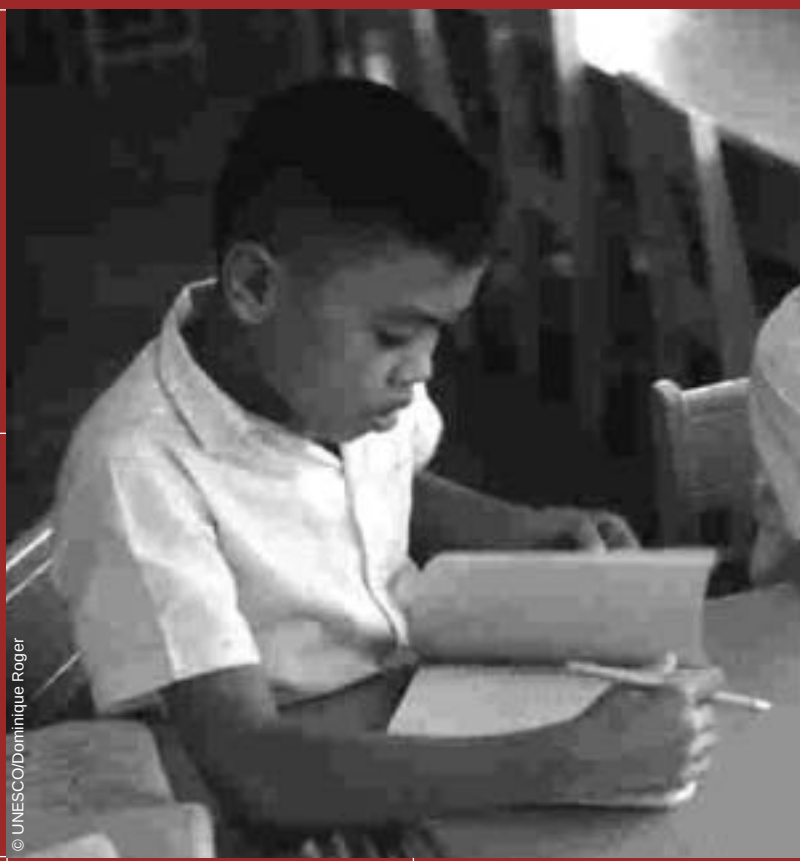
O ensino, na medida em que deve favorecer o desenvolvimento social e ético dos alunos, implica também uma ação moral. A função do professor não se reduz a aplicar seus conhecimentos para promover a aprendizagem dos seus alunos ou a cumprir as normas estabelecidas pela administração educacional correspondente, mas deve incluir a capacidade de compreender a situação de seus alunos e ajudá-los a progredir. Para isso, o professor precisar colocar em ação seus conhecimentos, mas também sua capacidade de se relacionar e sua sensibilidade para com os outros. A estrita imparcialidade não deve ser o critério último das decisões dos professores, mas sim a sabedoria prática, a *phronesis* em linguagem aristotélica, já que é tão injusto tratar igualmente aos desiguais como tratar desigualmente aos iguais. Desse ponto de vista, as decisões morais, e também as decisões de avaliação, implicam conhecimento e aplicação das normas, mas também sensibilidade e compreensão das necessidades dos outros em suas circunstâncias particulares. Por isso, a educação e a avaliação põem em jogo os valores dos professores e refletem sua forma de ser e de viver. Nisso está a grandeza e o risco da atividade docente.

A educação e a avaliação põem em jogo os valores dos professores e refletem sua forma de ser e de viver.

Maurício Toro

Frente à crise de sentido, uma pedagogia da confiança

Ricardo Hevia
Mestre em Educação Comparada, Chile.
Consultor da OREALC/UNESCO Santiago.



© UNESCO/Dominique Roger

MUDANÇA CULTURAL e crise de sentido

Dado que estamos vivendo uma profunda e rápida mudança cultural, que afeta nossa "maneira de viver juntos" e questiona, portanto, a orientação e finalidade das instituições culturais dirigidas à constituição do social –a escola entre elas–, o primeiro foco estratégico do PRELAC refere-se aos "sentidos" da educação.

Algumas dessas mudanças culturais têm relação com os efeitos na maneira de viver em sociedade dos fenômenos correlacionados com a globalização, a expansão da economia de mercado e os avanços tecnológicos. Todos têm uma dimensão cultural que muda as práticas e as representações da convivência: o mercado, por exemplo, fomenta uma "individualização" da responsabilidade e uma flexibilização do vínculo social que modificam nossas formas de "viver juntos".

A individualização é uma das mudanças culturais mais importantes da atualidade. As pessoas buscam mais liberdade para assumir riscos e participar na vida social, ao mesmo tempo em que se desprendem dos vínculos tradicionais que as enclausuravam. Nesse mesmo esforço, no entanto, muitas perdem a proteção de uma sociedade que baseava fortemente suas relações nos laços protetores das famílias extensas. A trama social se tornou mais frágil.

Na raiz das transformações culturais, as pessoas encontram dificuldades para dar inteligibilidade e sentido a seu modo de vida. Reina a perplexidade e se multiplicam os indícios de uma desvinculação emocional. Isto é o que confirma o Relatório de Desenvolvimento Humano do PNUD de 2002, no qual –apesar do bom comportamento das variáveis sócio-econômicas do Chile nos últimos anos– só 14% dos entrevistados/as afirma que "as mudanças têm uma direção clara e se sabe aonde vão", enquanto um terço deles/as considerou que as mudanças da sociedade chilena não têm destino e carecem de bússola (Lechner, 2002).

Dificilmente os cidadãos se vêem a si mesmos como parte de um sujeito coletivo, de um "nós", e muitas pessoas não costumam perceber-se como cidadãos livres para escolher seu destino. Entre a experiência subjetiva cotidiana e a maneira de viver juntos, abre-se um abismo. Os indivíduos não encontrariam na democracia um "sentido comum" que os ajude a viver as mudanças sociais como algo significativo para eles e como uma experiência compartilhável.

A dimensão cultural da política faz referência à experiência subjetiva do "nós" e de nossas capacidades para organizar as formas em que queremos conviver. E a dimensão cultural das políticas públicas –neste caso, as educacionais– alude à constituição do social promovida pela escola.

Estamos vivendo uma profunda e rápida mudança cultural, que afeta nossa maneira de viver juntos.

DIVERSIDADE CULTURAL: entre a fragmentação social e o pluralismo

As mudanças culturais incrementam a diversidade de atores e fatores que formam a trama social. A diversidade social representa uma das grandes riquezas de nossos países, sempre que esta seja contida por uma ordem. Sem essa ordem, a diversidade tende a desembocar numa fragmentação, o que o relatório do PNUD (2002) constata, chamando-a de "diversidade dissociada" da sociedade chilena.

A racionalidade mercantil (competitividade, rentabilidade, eficiência) vai introduzindo cada dia com mais força uma dinâmica inédita em nossa convivência social. Poucas atividades ficam à margem do mercado. A realidade social chega a ser vivenciada por muitos como uma "máquina" avassaladora, que expulsa quem não sabe adaptar-se. Confrontado com esta "lógica social", o indivíduo precisa de uma forte personalidade para aproveitar as oportunidades. Nem todos conseguem: muitos tratam de sobreviver às mudanças aceleradas refugiando-se no âmbito privado e se sentindo excluídos do social. Exclusão que não é apenas do bem-estar econômico e das redes sociais, mas sim –e antes de tudo– exclusão de uma "comunidade de sentidos", que concerne mais uma maneira de viver juntos do que uma questão de pobreza material.

É que o mercado por si só não pode dotar de sentido a convivência social. O mercado não reflete sobre o que significa uma ou outra forma de organizar a convivência, nem gera acordos sobre os princípios e normas que regulam a interação e a comunicação sociais. Ou seja, não incorpora a subjetividade dos indivíduos a seus mecanismos de coordenação. Por isso, o bom funcionamento do mercado não impede que irrompam na sociedade certas tendências dissociadoras, como a violência, entre elas. Na atualidade, os riscos de uma sociedade fragmentada num arquipélago de ilhas desconexas dão nova importância à questão da coesão social. A debilitação das identidades coletivas provoca sentimentos de insegurança e perda, que tornam muito difícil integrar a diversidade social num "nós" que incorpore as experiências subjetivas dos cidadãos.

© UNESCO/Dominique Roger

DE UMA SOCIEDADE HIERARQUIZADA a uma sociedade de redes

Por outro lado, a mudança cultural significa que cada dia pesam menos as estruturas e os papéis sociais definidos em função delas, ao mesmo tempo em que se fortalecem os indivíduos e as redes que os relacionam. A sociedade está mudando de uma sociedade de papéis para uma sociedade de redes (Castells); de uma sociedade onde o básico eram as estruturas para uma onde o básico são os sujeitos (Touraine).

A sociedade de redes contrapõe-se à industrial pela horizontalidade, a descentralização, a autonomia de suas partes, a versatilidade funcional e a ausência de normas formais que restrinjam o funcionamento das organizações. Seus valores são a interdependência entre as partes, a livre associação e a adaptabilidade à mudança. Isso se traduz na necessidade de desenvolver a habilidade para ações de consenso e a capacidade para se mover em cenários incertos, tornando-se cada vez mais necessária a aprendizagem constante, a gestão do risco e a reciprocidade baseada na confiança.

Diante da diversidade de funções, estruturas e sistemas dentro de uma sociedade, as redes constituem uma forma de coordenação que combina a independência (organismos autônomos) e a interdependência (cooperação interorganizacional). Diante da diversidade das sociedades contemporâneas, aumenta a necessidade de integração, resultando nas redes de cooperação e intercâmbio, no pluralismo.

© UNESCO/Valérie Couteron

Quando é necessário construir um "nós", há que apoiar a individualização.

O conceito de rede, em sua forma mais básica, refere-se a um campo social constituído por relações entre pessoas, com uma corrente permanente de intercâmbio recíproco. Os atores estabelecem laços de cooperação para obter resultados que não podem alcançar sozinhos; de maneira coletiva, estabelecem objetivos comuns, que são os que dão vida à rede, e recuperam os fatores não materiais, como a confiança e a solidariedade, para estabelecer as condições de trabalho que tornem mais eficiente o manejo dos recursos.

A sociedade atual encaminha-se para a idéia de trabalhar com outros ou a partir de uma rede, porque se entende que as experiências em favor da promoção das relações de associação geram, por sua vez, a possibilidade de intercâmbio, de canalizar e co-organizar as iniciativas sociais.

Do exposto, pode-se destacar importantes desafios para as políticas públicas e, em particular, para as educacionais. Entre eles:

- Elaborar políticas que ajudem na construção de sentidos e não tanto de papéis. A comunidade construída em função de sentidos desenvolve-se melhor em sociedades de redes. Quando é necessário construir um "nós", há que apoiar a "individualização". Não há "nós" se não há indivíduos que se possam relacionar entre eles.

- Elaborar políticas diversificadas, de acordo com as necessidades dos atores e não homogêneas, como tendem a ser agora. Por exemplo, é comum, ao se falar de "pobres", tender a assumir que são todos iguais, quando, na realidade, a pobreza tem múltiplos rostos e dimensões. Não distinguir estas diferenças faz com que as políticas sociais não cheguem a todos, pois não respondem a todos da mesma maneira. No caso das políticas educacionais, é muito claro que algumas são delineadas em função de estruturas e não das necessidades dos estudantes, o que não conduz a melhorar a qualidade das aprendizagens.

- Elaborar políticas que permitam às pessoas responsabilizar-se por si mesmas e que potencializem o empoderamento da família, para que se traduza em capital social.

DA RACIONALIDADE TÉCNICA à racionalidade prática

A distinção feita por Habermas (1984) entre racionalidade técnica e racionalidade prática ajuda a refletir sobre o sentido das políticas educacionais.

A racionalidade técnica está orientada para o controle ou domínio da realidade; portanto, se preocupa com o rendimento, com as táticas e estratégias. O progresso técnico tem a ver com o instrumental: dispor da realidade, submetendo-a a um processo de objetivação, graças à racionalização científica. Ao contrário, a racionalidade prática está relacionada com os valores, no sentido de querer ampliar a compreensão das relações entre as pessoas, pelo que se preocupa com as normas de convivência, da vida social, da família. Desse ponto de vista, a democracia é parte de seu âmbito, entendida como a maneira que têm as pessoas de se colocar de acordo para conviver sob condições objetivas.

Isto posto, a pergunta sobre o ou os sentidos da educação refere-se ao modo como a escola e as políticas educacionais dão conta dessas dimensões; isto é, como a escola e as políticas educacionais resolvem a coexistência entre o instrumental e o valórico, como harmonizam os componentes técnicos da educação (preocupação com os conhecimentos produtivos) com os práticos; isto é, com a eqüidade social e, em geral, com o mundo dos valores. O desafio é entender como estas lógicas se integram ou se complementam.

Sob a racionalidade técnica, a forma de organização do trabalho que impera é o mecanismo do "mando e controle". Em qualquer organização do trabalho, seja uma escola ou uma empresa, o superior é quem ordena o que é preciso fazer e como o fazer, e em seguida controla o cumprimento do que foi encomendado. O trabalhador (professor ou aluno, no caso da escola) obedece, pois teme as conseqüências que resultariam do não obedecer. Em última análise, o "mando e controle" funciona com base na força do medo. Além de ser um grande mecanismo de controle social, o medo é o instrumento pelo qual aprendemos a nos desenvolver em instituições hierarquizadas. A confiança, ao contrário, é o fundamento de toda relação social que não se baseia na força nem no temor.

A pergunta sobre o sentido da educação deve referir-se a se estamos formando pessoas que aprendem a basear suas relações e comportamentos sociais no medo ou no seu contrário, a confiança. A cada dia mais, começa-se a valorizar a aprendizagem da confiança como a emoção que deve estar na base das competências requeridas para se desenvolver com êxito em qualquer organização social. E a escola deve desempenhar um papel crucial nisso.

PARA UMA PEDAGOGIA da confiança

Um dos traços que caracteriza o ser humano é o reconhecimento da vulnerabilidade que ameaça a nossa existência (Heidegger). Vivemos permanentemente na incerteza. No entanto, a percepção da vulnerabilidade varia, dependendo do grau de confiança com que nos relacionamos com os outros. A confiança ou a falta dela são indicadores emocionais do grau de fragilidade com que nos percebemos. Quando há confiança, sentimo-nos mais seguros, mais protegidos, menos desamparados. Quando não há, as ameaças aumentam e temos a sensação de que corremos perigo. A falta de confiança aumenta o temor. Quem desconfia habita no medo e sente como ameaçadoras as ações dos outros.

A confiança e a falta dela nos falam da maneira como encaramos o futuro, em função dos perigos que este pode trazer. Definem, portanto, nosso modo particular de nos relacionarmos com o mundo e com o futuro. A partir da confiança ou da desconfiança, situamo-nos no mundo de uma maneira diferente: num mundo mais aberto e desprotegido, ou num mais hostil e ameaçador. A confiança é um grande solvente do temor e implica uma aposta, pois nada garante a segurança, nada elimina as contingências. Podemos apostar numa ou noutra e obteremos resultados diferentes.

Se a confiança possui o efeito de dissolver o medo, de nos permitir olhar para o futuro com otimismo, de reduzir a incerteza e diminuir a complexidade, então a confiança é um requisito fundamental para agir. O temor e a desconfiança inibem, paralisam; a confiança nos põe em movimento e dinamiza nossa capacidade empreendedora.

Mas ela não é apenas um antecedente da ação; é também resultado da mesma. Ambas retroalimentam-se. A confiança estimula-nos a agir e nossas ações farão crescer ou diminuir a segurança que temos sobre nosso desempenho. Do mesmo modo, o nível de desempenho de uma pessoa afetará o nível de confiança que tenhamos nela.

Todo sistema social, inclusive a escola, requer o desenvolvimento da confiança como condição de funcionamento. O sistema escolar é chamado a desenvolver, tanto a nível de suas estruturas como de sua cultura organizacional, mecanismos para gerar confiança em seus membros. A escola tem de se transformar num espaço que amplie a capacidade criativa e amorosa dos seres humanos e num lugar onde a confiança seja cultivada como o valor básico onde têm lugar as aprendizagens.

Daí a importância de colocar em prática nas escolas uma verdadeira pedagogia da confiança, que sugere a institucionalização de certos mecanismos para gerar este valor nos estudantes. Entre estes mecanismos é possível destacar:

© UNESCO/Georges Malempré

- *A geração de normas de comportamento e cooperação de consensuais.* Se os professores estimulam a cooperação entre os estudantes, desenvolverão confiança. Ao contrário, se fomentam a competitividade, provocarão diversas formas de desconfiança. Quando as regras do jogo da escola são conhecidas, claras, simples, legítimas e respeitadas, as pessoas saberão a que ater-se, pelo que a incerteza se reduzirá e a confiança aumentará. Mas se as normas não são transparentes, são impugnadas, ou existe arbitrariedade e autoritarismo, afetarão negativamente o nível de confiança no interior da escola.

- *O exercício de uma autoridade responsável.* Uma relação baseada na confiança não é necessariamente uma relação entre iguais. De fato, na escola nem todas as pessoas são iguais, nem têm o mesmo poder. Entre diretores, professores e estudantes há uma grande assimetria de poder. A experiência mostra, no entanto, que a diferença entre uma escola boa e outra, má, está na forma como o poder é exercido: nas relações sustentadas pela confiança, o poder é exercido pela autoridade e sem recurso à força. Neste sentido, a autoridade é um poder conferido, portanto sujeito a revisão e eventualmente revogável. O exercício de outorgar e avaliar o poder é um elemento-chave para gerar e formar na confiança.

- *Contratos de co-responsabilidade de aprendizagem em torno de metas.* Os contratos de aprendizagem em função de objetivos não devem envolver apenas cada estudante, mas também os professores, diretores e oxalá as famílias, no sentido de apoiar alunos e alunas para que alcancem suas metas. Estes contratos devem respeitar a bagagem cultural dos estudantes e seus próprios modos de aprender, razão pela qual devem ser personalizados. O compromisso dos professores não é o de "dar matéria" e entregar informação, mas o de gerar conhecimento, o que verdadeiramente produz confiança e facilita o mover-se no mundo.

- *Levar adiante um processo de socialização em valores.* A escola não deve comprometer-se apenas com dar informação e entregar conhecimento, mas também com formar seus estudantes em valores. Os valores são o que orienta nossa decisões e expressam o que verdadeiramente nos importa. Um valor estandarte no qual a escola deve formar seus alunos é a *solidariedade*. Diferentemente do amor, que supõe um conhecimento do outro, a solidariedade refere-se a pessoas das quais queremos nos encarregar embora não as conheçamos tanto. A solidariedade, assim como o amor, é um grande gerador de confiança. Através dela, declaramos que essas outras pessoas nos interessam e que estamos dispostos a agir para ocuparmo-nos de seus problemas. Numa organização como a escola, a solidariedade expressa o nível de sua coesão interna.

- *A participação como valor propedêutico da confiança.* Uma escola que crê no valor formativo da participação não desconfia, pré-julga nem culpa as famílias pelas aprendizagens deficientes dos estudantes, mas sim as incorpora –como aos demais membros da comunidade educacional– às propostas de desenvolvimento institucional e ao planejamento e programação de atividades formativas.

- *Outros valores importantes de trabalhar são os da diversidade e do pluralismo.* A diversidade não deve ser vista como um problema a resolver, mas como uma oportunidade para desenvolver os valores do pluralismo, a tolerância, a inclusão e a eqüidade social. Quanto mais pluralista for a escola, mais éticos serão seus professores.

Em resumo, estes são os valores que nos permitem encarregar-nos de nós mesmos e responsabilizar-nos pelo outro. Porque o essencial na construção de nós mesmos é encarregar-nos dos outros (Levinas).

A solidariedade, assim como o amor, é um grande gerador de confiança.

© UNESCO/Peter Coles

© UNESCO/Peter Coles

© UNESCO

Educação, evolução e individuação

APROXIMAÇÕES A UMA INDAGAÇÃO SOBRE OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO

Víctor Molina B.
Biólogo, Chile.

Se pensarmos na educação como um fenômeno de "curta duração", aproveitando os conceitos desenvolvidos por F. Braudel para pensar os processos históricos e sociais em geral (Braudel 1969), provavelmente vamos imaginá-la como um conjunto de atos nos quais alguns ensinam algo destinado a que outros aprendam; sendo esse "algo" um conteúdo específico dentro de uma opção curricular também específica. O processo estaria ocorrendo no interior de uma instituição chamada escola e no contexto de uma determinada política educacional implementada por um sistema educacional, etc., etc.

Cairemos, assim, facilmente, na tentação de ver a educação como um sistema de decisões e ações de ensino, que se orientam e finalmente resultam –mais ou menos– em inumeráveis atos de aprendizagem no interior de um contexto organizacional e sócio-cultural determinado.

No entanto, se sequer por um momento pensamos a educação como um fenômeno de "longa duração", segundo a terminologia de Braudel, a verdade é que aparece um panorama muito diferente. Em seu sentido mais genérico, a educação aparece desta vez como um mecanismo responsável pelos dois processos principais que definem a nossa espécie *homo sapiens* como tal: por um lado, sua evolução como espécie (filogênese) e, por outro, o desenvolvimento individual de seus membros (ontogênese). E, como veremos, os dois processos adquirem na espécie humana uma forma radical e qualitativamente nova, em comparação com as formas que esses mesmos processos têm nos demais seres vivos.

A educação obtém seus sentidos mais primordiais das funções que desempenha tanto na evolução da espécie humana como no desenvolvimento de seus indivíduos.

A educação é, ela mesma, um dos vários resultados novos e emergentes ao longo dos sete ou mais milhões de anos de evolução, que resultou no atual *homo sapiens*. Nesse sentido, é parte de uma constelação de sucessos evolucionários fortemente articulados entre si. A educação é, com efeito, parte de um conjunto articulado de capacidades, no qual cada uma delas chegou a ser um sucesso evolucionário de um alto grau de especialização adaptativa e no qual, porém, todas elas são dependentes umas das outras.

Os sucessos evolucionários da espécie humana têm sido tão novos e diferentes, incluindo entre eles uma nova e poderosa maneira de transmitir esses sucessos, que legitimam o que um dos mais proeminentes protagonistas do pensamento biológico evolucionista (Dobzhansky, 1972, p. 418) se permitiu afirmar: “Embora muitas espécies sejam únicas, a espécie humana é a mais única de todas”.

Isto faz com que toda indagação sobre os sentidos da educação deva, a meu ver, partir do reconhecimento da singularidade do ser humano, singularidade que não está de maneira nenhuma em algum pretendido alheamento ou separação da natureza mas sim no sucesso de uma hipercomplexidade específica, como tem notado de forma tão convincente Edgar Morin, desde os anos 70 (Morin 1973, 1977, 1980, 1999, 2001).

O que vamos argumentar neste trabalho é, simplesmente, que a educação obtém seus sentidos mais primordiais das funções que desempenha tanto na evolução da espécie humana como no desenvolvimento de seus indivíduos e, portanto, no sucesso da tensão frutífera entre filogênese e ontogênese, essencial a nossa espécie. Nesse sentido, a argumentação que tentaremos desenvolver adere, com todo entusiasmo, à tese de que o humano emerge da tripla relação entre indivíduo, sociedade e espécie, tese que foi defendida por Edgar Morin ao longo dos últimos 30 anos (Morin 1973, 1977, 1980, 1999, 2001) e que se torna cada vez mais necessária para avançar na compreensão da hipercomplexidade específica dos fenômenos humanos. Isto é sobretudo válido para a compreensão do fenômeno educativo.

O educativo tem sido tradicionalmente pensado a partir da relação indivíduo-sociedade, com o que facilmente se destaca e privilegia sua dimensão de transmissão e socialização, e se reforça uma concepção de viés sócio-cêntrico. O trabalho das ciências cognitivas e das neurociências, que tem avalizado um olhar e uma argumentação sobre o humano que muitos convieram chamar de construtivista, permitiu começar a questionar a estreiteza da tradição sócio-cêntrica e abriu caminho para uma visão mais complexa e interdisciplinar do educativo. É interessante observar que esta nova perspectiva começa a ter sua expressão na própria argumentação sociológica, sendo as idéias desenvolvidas por Alain Touraine o exemplo mais patente e extremo dela (Touraine 1994, 1997, 2000, 2005).

O trabalho que aqui expomos é, sem dúvida, parcial, em vários sentidos. Por exemplo, a ênfase na relação entre espécie e indivíduo marginalizou deste trabalho a discussão da problemática relativa à sociedade e à cultura como tais. No entanto, esta e outras possíveis parcialidades devem-se ao interesse em enfrentar o fenômeno educativo em seu sentido talvez mais genérico. Cremos que esta opção intelectual é recompensada pela clareza que traz com relação à necessidade de tornar mais complexas nossas idéias sobre educação, à luz dos argumentos da ciência e do pensamento contemporâneos.

Com base nesses argumentos, concluiremos com um questionamento de duas das principais fórmulas conceituais que ainda sustentam a prática educativa tanto a nível institucional (sistemas, políticas e instituições escolares) como a nível profissional (exercício profissional, formação de professores). Estas duas fórmulas são: 1. a definição da educação como a mera relação entre ensino e aprendizagem, e 2. a definição da educação como meros processos de socialização. Veremos que ambas são insustentáveis quando se leva a sério os argumentos desenvolvidos pela ciência e pelo pensamento contemporâneos.

© UNESCO/Dominique Roger

EDUCAÇÃO: mecanismo a serviço da evolução da espécie humana

A característica mais única e decisiva da espécie humana não é a cultura mas a evolução cultural; ou seja, a capacidade de evoluir por meio da transformação e transmissão da cultura.

Quando, no contexto da evolução das espécies, aparece na África o *homo sapiens sapiens*, há apenas 100 mil ou 200 mil anos, temos um grande símio dotado de um conjunto muito bem articulado de poderosas peculiaridades, fruto de uma história evolucionária de cerca de sete milhões de anos.

Isto posto, mais que por qualquer outro traço específico, a espécie humana se diferencia de todas as outras espécies animais pela forma de seu processo evolucionário. Assim como chegou a sustentar a argumentação dominante na biologia moderna, a espécie humana percorre um caminho evolucionário que é, ao mesmo tempo, biológico e cultural. Em outras palavras, além da evolução biológica, a espécie humana inaugura uma nova forma de evolução: a evolução cultural, com a qual realiza uma mudança qualitativa fundamental na maneira de evoluir e de se relacionar adaptativamente com o ambiente.

Esta idéia, formulada inicialmente por Julian Huxley (1929) e Thomas Hurt Morgan (1931), alcançou, a meu ver, sua melhor elaboração com a argumentação de Waddington (1961). Em especial, Waddington chegou a argumentar que a grande novidade que a espécie humana introduz na linha de progresso evolucionário no nível das espécies não se relaciona com os resultados mas sim com o próprio mecanismo da evolução:

"A evolução depende, claro, de que uma geração passe à seguinte algo que determinará o caráter que será desenvolvido por essa geração seguinte (...) essa transmissão do que podemos chamar, de maneira geral, "informação" ocorre pela entrega de unidades hereditárias ou genes contidos nas células geminais. A mudança evolucionária implica a modificação gradativa da reserva de informação geneticamente transmitida. Alguns poucos animais podem passar a seus descendentes uma ínfima quantidade de informação por outros métodos: por exemplo, entre os mamíferos, alguns agentes parecidos com vírus, que têm efeitos similares a fatores hereditários, podem passar através do leite; o canto de alguns pássaros adultos pode servir como modelo imitado pelos jovens, etc. O homem é o único animal que desenvolveu esse modo de transmissão extra-genético a um nível que rivaliza e que realmente supera em importância o modo genético. O homem adquiriu sua capacidade de voar não por alguma notável mudança na reserva de genes disponível para a espécie, mas pela transmissão de informação por meio do mecanismo acumulativo do ensino social e da aprendizagem. Ele desenvolveu um mecanismo sócio-genético ou psicossocial de evolução que se sobrepõe ao mecanismo biológico que depende apenas dos genes, e com freqüência o desloca. O homem não é só um animal que raciocina e fala, e que desenvolveu por isso uma mentalidade racional de que carecem outros animais. Sua capacidade para o pensamento conceitual e para a comunicação o equiparam, na verdade, com um mecanismo completamente novo para o processo biológico mais fundamental, o da evolução" (Waddington, 1961, p. 272).

Esta argumentação reveste-se de enorme importância teórica. Ela define, com toda clareza, o sentido biológico (no sentido mais amplo do termo) que a educação tem para a espécie humana. A educação é um mecanismo sócio-genético de transmissão de informação, que se agrega e se sobrepõe ao mecanismo genético e até o desloca em importância (já que, como veremos, aquele é mais rápido, mais abrangente, etc., do que este), e que dota a espécie de novas capacidades e competências que já não resultam de mudanças genéticas, mas sim da invenção e uso de ferramentas e instrumentos. Ou seja, de mudanças no mundo dos objetos de seu ambiente e no âmbito de sua relação com esse mundo. Para continuar com o exemplo, o homem adquire a capacidade de voar não porque desenvolva asas mas porque inventa e usa o avião.

© UNESCO/Dominique Roger

O ser humano é o único animal que desenvolveu esse modo de transmissão extra-genético.

Isto significa, entre outras coisas, que, com isso, a espécie humana obtém a possibilidade de evoluir pela via de mudanças não orgânicas mas propriamente culturais. Poderíamos dizer, metaforicamente, que a espécie humana descobriu que, para evoluir, já não necessita esperar que se produzam as lentas mudanças orgânicas, próprias da evolução biológica em sentido estrito, já que agora, para melhorar adaptativamente, basta-lhe otimizar os sucessos culturais emergentes de sua sofisticada atividade semiótica: as idéias, as ferramentas, as técnicas, etc.

E tudo isso é possibilitado pela presença, no organismo humano, de um cérebro fortemente dependente de usos culturais. A espécie tem acesso, assim, a uma nova e poderosa dimensão evolucionária: a dimensão cultural, que envolve uma continuidade de criação, transformação, transmissão e uso social e individual da cultura, dinâmica que só se pode sustentar graças ao mecanismo educativo do ensino "social" e da aprendizagem "social" (termos usados expressamente por Waddington).

Waddington também se deu conta de que este mecanismo de ensino e aprendizagem, enquanto mecanismo de transmissão social da informação, só podia operar se seus potenciais receptores possuíssem a capacidade mental necessária para receber e aceitar a informação que lhes era socialmente transmitida. Esta capacidade individual para receber e aceitar socialmente mensagens provenientes de outros seres humanos é resultado tanto de uma predisposição genética –ou seja, de um sucesso filogenético– como de sucessos no desenvolvimento individual, entre os quais Waddington destacava a capacidade de desenvolver crenças éticas e a formação de um sistema de sustentação da autoridade (*authority-bearing system*) (Waddington, 1961). Com este argumento, que se desenvolve sob a influência da teoria psicanalítica, acrescenta-se uma dimensão importante a argumentos como o que Dobzhansky e Montagu propuseram em 1947 no sentido de que a evolução especificamente humana pressupõe no indivíduo uma capacidade geneticamente determinada de "educabilidade" (Dobzhansky e Montagu, 1947; Dobzhansky, 1962). Este tipo de argumento tem grande significado para nossa indagação, na medida em que sugere uma relação estreita e essencial entre as particularidades da evolução humana e as do desenvolvimento individual, graças à mediação do mecanismo educativo.

É importante constatar que esta argumentação sobre a especificidade da evolução humana é hoje um aspecto central da ortodoxia evolucionária na biologia. De fato, entre 1940 e 1960, os mais importantes protagonistas da síntese teórica entre as idéias de Darwin e as da genética elaboraram um ideário que consolidou o neodarwinismo como tendência dominante na biologia moderna.

O argumento definitivamente consensual no neodarwinismo sobre a evolução humana é muito claro e pode ser rapidamente exposto com as próprias palavras de seus máximos protagonistas: Theodor Dobzhansky, G. G. Simpson e Ernst Mayr.

- O ser humano é uma espécie animal (Mayr 1963, p. 623).
- O ser humano é tão produto da evolução como qualquer outro organismo (idem, p. 624).
- Mas não haveria erro pior do que o considerar “só um animal”; o ser humano é único (ibidem, p. 623).
- A humanidade é a única espécie que está comprometida com duas evoluções ao mesmo tempo, a biológica e a cultural (Dobzhansky 1972, p. 423).
- A evolução humana tem componentes biológicos e culturais. A evolução biológica do ser humano muda sua natureza; a evolução cultural modifica sua prole (Dobzhansky 1962, p. 23).
- A evolução humana não pode ser entendida como um processo puramente biológico, nem pode ser descrita adequadamente como uma história da cultura. É a interação entre biologia e cultura (idem, p. 18).
- A nova evolução resulta da evolução orgânica, mas é de um tipo totalmente diferente. Embora seja semanticamente correto e cientificamente iluminador chamar a ambos de “evolução”, é extremamente importante reconhecer que a diferença faz disso em grande parte uma analogia e não uma equivalência direta (Simpson 1949, p. 141).
- A humanidade é uma espécie que está adaptativamente especializada numa forma de vida diferente da de qualquer outra espécie animal (Dobzhansky 1972, p. 141).
- A estratégia adaptativa característica da evolução humana, e somente da evolução humana, sem dúvida alguma, é a cultura (idem, p. 425).
- A cultura é, no entanto, um instrumento de adaptação imensamente mais eficiente que o processo biológico (Dobzhansky 1962, p. 20).
- A evolução cultural da humanidade tem dependido, principalmente, e provavelmente continuará dependendo, da organização única da psique humana (Dobzhansky 1972, p. 428).
- O programa “fechado” da informação genética é substituído de modo crescente, no curso da evolução, por um programa “aberto”, que está armado de tal forma que pode incorporar nova informação. Em outras palavras, o fenótipo de conduta já não está mais absolutamente determinado pela genética, mas sim, em maior ou menor grau, é o resultado da aprendizagem e da educação (Mayr 1963, p. 636).

Magaly Robalino Campos

É interessante ver como esta argumentação, mesmo quando emana do próprio centro da disciplina biológica, leva necessariamente a reconhecer que, como afirmou categoricamente o próprio Dobzhansky, "a evolução humana não pode ser entendida como um processo puramente biológico (...) é a interação entre biologia e cultura". Por conseguinte, a evolução humana é, basicamente, um processo biocultural e seu estudo requer um diálogo imprescindível entre diversos argumentos e disciplinas. A evolução humana é, por isso e sob uma perspectiva multidisciplinar, um tema ao mesmo tempo fronteiriço e dialógico. Se aprofundarmos um pouco mais, seguindo a conceituação de Morin, poderíamos até dizer que se trata, na verdade, de uma questão biopsicossóciocultural.

O fato de que a educação seja um mecanismo de evolução cultural implica que ela não se restrinja, então, à mera transmissão de uma cultura dada. Como afirmou Jerome Bruner uma vez, ao comentar criticamente algumas idéias de Dewey, a educação deve, além disso, apoiar o desenvolvimento da inteligência e da mente, "para que o indivíduo seja capaz de *ir para além das formas culturais* de seu mundo social, capaz de *inovar* de certa forma" (Bruner 1967, p. 150, grifo nosso).

Com efeito, a evolução da espécie humana depende de que seus membros sejam capazes de ir para além da cultura existente e assim contribuir com a inovação cultural. Para isso, é necessário procurar o desenvolvimento da capacidade de pensamento e do "espírito de hipótese" e inovação intelectual, que caracterizam a mente e o cérebro de cada indivíduo. E isso nos conduz a um segundo sentido genérico da educação.

EDUCAÇÃO: mecanismo a serviço do desenvolvimento individual

Um segundo sentido genérico da educação está relacionado com o fato de ser uma ação de intervenção nos processos de desenvolvimento individual dos membros da espécie humana.

As características próprias de um ser humano são, a todo momento, o produto de milhões de anos de evolução e, portanto, da filogênese da espécie. Mas todas elas são ao mesmo tempo o produto de seus processos de desenvolvimento individual, isto é, de sua ontogênese como indivíduo imerso em processos sócio-culturais específicos. Assim como a espécie humana se caracteriza por uma forma de evolução que é única no reino animal, da mesma forma ela o é graças à forma única que possuem os processos de desenvolvimento individual de seus membros.

Como sugerem especialmente os argumentos de Lev Vygotsky e Jerome Bruner, o desenvolvimento humano é –no mais essencial– assistido sócio-culturalmente. Além disso, é um desenvolvimento necessária e essencialmente assistido pelos sucessos culturais que a espécie arranjou maneira de acumular, e que são o fruto de seu processo evolucionário. Nesse sentido, os elementos e processos da cultura humana têm um caráter instrumental em relação ao desenvolvimento da dimensão humana em cada indivíduo da espécie. Isto é, constituem verdadeiros sistemas de amplificação das capacidades humanas, como sugeriu Bruner nos anos 60 (Bruner 1971, cap. 3). Entre outras coisas, isto faz com que nossas capacidades sejam realmente protéticas, no sentido de depender de instrumentos externos (ferramentas, técnicas, sinais, linguagem, etc.).

Como sugeriu Daniel Dennett, sob a influência dos argumentos de Richard Gregory (1984), somos verdadeiras "criaturas gregorianas" (embora talvez fosse mais justo dizer que somos criaturas gregorianas-vygotskianas), na medida em que funcionamos e acionamos o mundo com a ajuda de ferramentas mentais que são parte deste mundo, as quais até aumentam nossa inteligência (Dennett 1996, cap. 4). Nesse sentido, a cultura não é nem funciona simplesmente como um meio ou ambiente no qual deambulamos, mas sim como um elemento constituinte do humano em nós. Isto é, a cultura não é só o meio-ambiente humano por excelência, mas é o que nos constitui em humanos. É por isso que a vida mental humana precisa ser estudada segundo a bela fórmula explicitada no título de um livro de Bradd Shore: *Culture in Mind* (Cultura na Mente) (Shore 1996).

O desenvolvimento humano é, no mais essencial, assistido sócio-culturalmente.

© UNESCO/Cécile Nirrengarten

Cristián Navarro

A grande implicação disto foi expressa brilhante e categoricamente por Clifford Geertz da seguinte maneira: "(...) não existe algo como uma natureza humana independente da cultura. Sem a cultura, os seres humanos (...) seriam impraticáveis monstruosidades, com muito poucos instintos úteis, menos ainda sentimentos reconhecíveis, e sem intelecto: amputados mentais".

Isto é, seríamos "um tipo de monstro amorfo, sem sentido de direção nem poder de autocontrole, um caos de impulsos espasmódicos e emoções vagas. O ser humano depende de símbolos e de sistemas simbólicos com uma dependência tão grande a ponto de ser decisiva em sua viabilidade como criatura (...)" (Geertz 1973, pp. 49 e 99).

Resumidamente, sem a cultura não seríamos os animais humanos que somos. Tal como se disse de muitas maneiras (recorde-se Herder, Rousseau, Gehlen, por exemplo), o animal humano é, do ponto de vista de sua individualidade biológica, um ser carente e incompleto por excelência, cuja qualidade mais peculiar é, portanto, como sugeriu pioneiramente Rousseau, sua perfectibilidade, graças à sua relação com outros seres humanos e com a cultura.

Tudo isso significa algo de muito preciso. A educação, enquanto implica um mecanismo de transmissão cultural, não apenas é a engrenagem central da evolução "humana" de nossa espécie mas também o é do desenvolvimento "humano" de cada um como indivíduo e ao longo de nossas vidas.

Esta última é precisamente uma das idéias básicas das teorias mais poderosas sobre a mente humana: as de Piaget, Vygotsky e Freud. Com efeito, como veremos em seguida, para estas teorias o objetivo último da educação é, sem dúvida e num sentido muito preciso, o desenvolvimento do indivíduo humano como sujeito, isto é, sua individuação.

Piaget, por exemplo, é muito categórico e conseqüente ao reconhecer o papel decisivo desempenhado pela cultura e pela educação, assim como pela biologia, no desenvolvimento humano. Com toda clareza e sem ambigüidades, Piaget insiste em afirmar em 1948 o seguinte:

"O desenvolvimento do ser humano é uma função de dois grupos de fatores: os hereditários e de adaptação biológicos, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares; e os fatores de transmissão ou de interação sociais, que intervêm desde o berço (...) Falar de um direito à educação é, antes de mais nada, constatar o papel indispensável dos fatores sociais na formação do indivíduo".

"Dizer que toda pessoa humana tem direito à educação (...) é, pois (...), afirmar que o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição

Falar de um direito à educação é, antes de mais nada, constatar o papel indispensável dos fatores sociais na formação do indivíduo.

© UNESCO/Alice Bouvattier

exterior, que exige um certo ambiente social de formação e que, em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais elevados), o fator social educativo constitui uma condição de desenvolvimento".

A educação é, portanto, e sem lugar para dúvidas: "[Uma] condição formadora não suficiente por si mesma, mas estritamente necessária para o desenvolvimento mental (...) uma necessária condição formadora do próprio desenvolvimento natural (...) a condição *sine qua non* para um desenvolvimento intelectual e afetivo completo" (Piaget 1972, pp. 12, 13 e 17).

Em suma, a educação é uma condição do desenvolvimento natural do indivíduo humano. Esta é uma assertiva muito importante porque, como veremos, e entre outras coisas, representa uma grande aproximação (em vez de um distanciamento particular) às idéias de Vygotsky.

A educação é uma condição necessária do desenvolvimento, mas apenas uma "condição", nunca uma causalidade formadora deste. Ou seja, é uma das condições que tornam possível a ação construtivista do sujeito, sendo esse "construtivismo" o verdadeiro responsável pelos processos de gênese das "formas" de desenvolvimento mental humano.

Isso implica que a ação educativa não impõe processos ao indivíduo, mas se limita a desencadear certos processos determinados pelo próprio indivíduo e que são parte do que este já é capaz de fazer. Por conseguinte, a cultura e a transmissão educativa só representam mundos de possíveis perturbações (e não mundos de determinações) que obrigam o sujeito a uma ação de equilíbrio, e é esta ação do próprio sujeito que explica suas mudanças e seu desenvolvimento.

Isto também significa que a cultura e a educação acionam sobre um indivíduo dotado de uma capacidade de auto-regulamentação e orientado à construção de estruturas ou de esquematismos endógenos. O problema do desenvolvimento psicológico (especialmente no caso de sua dimensão cognitiva) tem a ver, precisamente, com o construtivismo de um sujeito responsável pela gênese de suas próprias estruturas mentais. O desenvolvimento individual é, assim, um processo endógeno, espontâneo, para o qual o exógeno se limita a prover perturbações desequilibradoras e não determinações formadoras.

É importante entender que, por trás desse argumento de Piaget, há uma concepção muito profunda da autonomia auto-organizadora e construtivista do indivíduo humano, assim como da dinâmica complexa que existe entre o biológico, o mental e o social, no contexto da qual ocorre o desenvolvimento do ser humano. O indivíduo humano é um ser cujo desenvolvimento –embora suponha e dependa da maturação orgânica própria de todo animal e também supõe e depende da transmissão sócio-cultural própria da espécie humana– é, no entanto, resultante de um construtivismo interno (endógeno, espontâneo, "creódico" no sentido de Waddington) orientado à formação de estruturas mentais que não são pré-formadas nem no processo de maturação orgânico nem nos processos de transmissão sócio-cultural.

Isto significa que o indivíduo humano de maneira alguma é a tábula rasa que supõem Durkheim, o behaviorismo e o sentido comum pedagógico tradicional, tábula rasa sobre a qual operaria instrucionalmente alguma ação do ambiente, como, por exemplo, o ensino. Pelo contrário, o indivíduo humano é um ser que, ativamente, conquista e assimila seu ambiente com base em seus próprios processos internos. Portanto, a educação e a transmissão cultural que lhe são próprias limitam-se a oferecer os elementos de uma construção possível para o sujeito, diante da qual o sujeito seleciona, escolhe e assimila só aquilo que lhe parece significativo. Assim, por exemplo, segundo Piaget, a criança "só escolhe, entre as representações ambientais, os elementos assimiláveis por ele, segundo as leis precisas da sucessão operatória", ou seja, "opera uma segregação ativa sobre o que lhe é oferecido e o reconstrói à sua maneira" (Piaget 1950, pp. 195 e 190 respectivamente).

É a partir dessa perspectiva que Piaget faz algo importantíssimo. Como Vygotsky e Freud, cada um à sua maneira, Piaget diferencia os processos de aprendizagem e de desenvolvimento como fenômenos distintos, criando a necessidade de pensar a relação entre ambos. Esta diferenciação é chave para ter acesso à complexidade específica dos processos educativos, que têm um de seus eixos dinâmicos mais essenciais precisamente na relação aprendizagem-desenvolvimento.

Do ponto de vista de Piaget, toda aprendizagem implica sempre uma assimilação às estruturas lógicas do sujeito, sendo assim uma "conquista" possibilitada por sua atual capacidade operacional. Por essa razão, as aprendizagens não podem explicar o desenvolvimento e, pelo contrário, o supõem. É isto que leva Piaget a sustentar a hipótese da subordinação da aprendizagem ao desenvolvimento (Piaget 1973), a qual busca responder ao seguinte problema-chave:

"Será que é a aprendizagem que constitui o fenômeno primário e explica o próprio desenvolvimento mental, ou será que o desenvolvimento obedece suas próprias leis e a aprendizagem, numa situação particular e claramente delimitada, não passa de um setor mais ou menos artificialmente separado daquele (…)?"

Piaget opta pela segunda alternativa, argumentando o seguinte: "Se, com efeito, o desenvolvimento precede e dirige a aprendizagem, isto não significa de maneira alguma que haja conhecimentos inatos ou mesmo adquiridos sem aprendizagem, mas significa que toda aprendizagem implica, além dos dados exteriores S e das reações observáveis R, um conjunto de coordenações ativas, cujo equilíbrio progressivo constitui um fator fundamental, que representa, na realidade, uma lógica ou uma álgebra".

Com isso, Piaget conclui que "a psicologia da criança nos ensina que o desenvolvimento é uma real construção, para além do inatismo e do empirismo, e que é uma construção de estruturas e não uma acumulação aditiva de aquisições isoladas" (Piaget 1973, pp. 163 e 169).

Por conseguinte, há em Piaget uma frutífera distinção entre o desenvolvimento, como um processo de construção de formas endógenas, emergente das auto-regulamentações internas do sujeito e cuja dinâmica de mudança é comparável à variação genotípica; e as aprendizagens, aquisições exógenas comparáveis a reações fenotípicas e que assistem o desenvolvimento só no caso em que sua novidade represente um desequilíbrio que dê lugar a uma reconstrução endógena, sob a forma de uma "fenocopia no sentido amplo", ou seja, da substituição de uma formação exógena por uma formação endógena devida às atividades do sujeito (Piaget 1969, 1978, 1986).

Por outro lado, também para Vygotsky a educação tem a ver essencialmente com o desenvolvimento mental humano. Assim, em seu prólogo a um livro de Thorndike, queixa-se de que os textos tradicionais sobre educação "não explicam o crucial problema da própria natureza psicológica do desenvolvimento, origem e evolução da psique e da personalidade da criança, deixando sem explicação os mecanismos que movem essa evolução e que são a essência do trabalho educativo" (Vygotsky 1997, p. 146).

O desenvolvimento da psique humana é, para Vygotsky, um processo de caráter interno, que "dispõe de leis internas com sua própria dinâmica" e "no qual se fundem as influências da maturação e da instrução (Vygotsky 1997, p.250). Neste sentido, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é, sempre para Vygotsky, o resultado da apropriação por parte do indivíduo humano dos diversos elementos da vida cultural e intelectual, em especial dos signos da linguagem, o que redunda na transformação dos processos naturais de desenvolvimento já existentes no indivíduo, produzindo-se assim uma fusão entre sua linha de desenvolvimento natural e uma linha de desenvolvimento cultural criada no indivíduo pela apropriação e domínio da linguagem e da cultura em geral. É por isso que o desenvolvimento implica, para Vygotsky, um "salto real da biologia para a história" (através da cultura), ou seja, "da linha de evolução biológica para a linha de evolução histórica (e cultural)" (Vygotsky 1997, pp. 165 e 172), salto que também caracteriza a filogênese humana. Por conseguinte, a psique humana surge, emerge, de processos de desenvolvimento. Nesse sentido, e dado que "desenvolvimento significa, antes de mais nada, o aparecimento de algo novo" (Vygotsky 1997, p. 208), explicá-lo é explicar a gênese de novas formas de funcionamento psíquico e de comportamento.

Este é, como vemos, um argumento que de forma alguma está distante da argumentação piagetiana, como tão amiúde se acredita na ortodoxia educacional. De fato, também Vygotsky define a educação em sua relação com o desenvolvimento, e o faz com toda precisão: "A educação não pode ser qualificada como o desenvolvimento artificial da criança. A educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento (Vygotsky 1997, p. 69).

Assim como com Piaget, de novo vemos aqui que o sentido da educação é contribuir para o desenvolvimento humano do indivíduo. No caso de Vygotsky, assim como em Piaget, tampouco é a aprendizagem que *per se* explicaria o desenvolvimento, mas sim a cultura e a vida intelectual que ela implica.

Mais ainda, é notória a crítica de Vygotsky a toda concepção que priorize a aprendizagem. Ao criticar Thorndike, por exemplo, ele destaca que, "à medida em que esta obra se dirige a um sistema escolar que dá prioridade à instrução e à aprendizagem, ela limita ou silencia os aspectos propriamente pedagógicos (...), deformando os objetivos básicos da educação (...)" (Vygotsky 1997, p. 148).

Com efeito, o sentido da aprendizagem, para Vygotsky, só surge de sua relação com o desenvolvimento. Embora seja o processo de aprendizagem (e ensino) que

Tampouco é a aprendizagem que *per se* explicaria o desenvolvimento, mas sim a cultura e a vida intelectual que ela implica.

© UNESCO/B. Serraillier

metaforicamente "reboca" o desenvolvimento, e seja este que redunde na criação de zonas de desenvolvimento próximo, o processo-chave é, de qualquer forma, o desenvolvimento. Visto dessa maneira, o sentido da aprendizagem (e do ensino) é simplesmente de assistência ao desenvolvimento individual.

É imprescindível compreender que, em Vygotsky, o que temos é –na realidade e de maneira ainda mais direta do que em Piaget– um poderoso argumento sobre a diferença e, portanto, também sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, e não uma mera teoria da aprendizagem, como muitas vezes se quer crer. Precisar isto é de crucial importância para avaliar corretamente seu pensamento. Vygotsky é contundente a este respeito:

"(...) a aprendizagem não é desenvolvimento; no entanto, a aprendizagem organizada adequadamente resulta no desenvolvimento mental e põe em movimento uma variedade de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis se separados da aprendizagem. Por conseguinte, a aprendizagem é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolver funções psicológicas especificamente humanas, culturalmente organizadas.

"Em resumo, a característica mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os de aprendizagem. Ao contrário, o processo de desenvolvimento vai a reboque (ou "vai atrás de" – *lags behind*) do processo de aprendizagem. (...) Nossa hipótese estabelece a unidade, mas não a identidade entre processos de aprendizagem e processos de desenvolvimento interno.

(...) “Uma segunda característica essencial de nossa hipótese é a noção de que, embora a aprendizagem esteja diretamente relacionada com o curso do desenvolvimento infantil, os dois processos não ocorrem na mesma medida ou em paralelo. Na criança, o desenvolvimento nunca segue a aprendizagem escolar da mesma maneira que a sombra segue o objeto que a produz. Na verdade, há relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, que não podem ser compreendidas por uma formulação hipotética rígida” (Vygotsky 1978, pp.90-91).

Com suas palavras, Vygotsky relativiza de modo categórico sua própria metáfora do “reboque” do desenvolvimento por parte da aprendizagem, metáfora que alimentou a interpretação que mais circula no debate educacional e que, por desgraça, é facilmente utilizada para considerar repetidamente o desenvolvimento como mero epifenômeno da aprendizagem. Pelo contrário, Vygotsky deixa muito claro que entre aprendizagem e desenvolvimento não se dá uma simples relação de “reboque” ou de simples acompanhamento por trás; trata-se, isso sim, de ”relações dinâmicas altamente complexas”, mutantes, que é impossível descrever mediante o uso de fórmulas rígidas (como, por exemplo, aquela de “educação = ensino-aprendizagem”).

Para dizer a verdade, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é a de uma unidade indissociável e complexa que, em momentos específicos, pode ser –e de fato é– independente do ensino, na medida em que a aprendizagem e o desenvolvimento possam resultar unicamente da atividade intelectual da criança, a partir de sua própria autonomia e de sua relação direta com a vida intelectual dos outros (e da espécie em seu conjunto) e seus produtos. Esta é, precisamente, a característica do aprender a aprender. Portanto, a unidade ensino-aprendizagem e a unidade aprendizagem-desenvolvimento podem constituir atos diferentes e separados no fluir de um mesmo processo educacional. Mal pode, então, a simples relação ensino-aprendizagem definir a natureza da educação.

É necessário recordar aqui aquela idéia de Vygotsky que, na minha opinião, podemos considerar como sua maior contribuição a uma nova e mais frutífera perspectiva com relação à educação. Criticando a Köhler, Vygotsky propõe o seguinte: “Os animais são incapazes de aprender no sentido humano do termo: a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo mediante o qual as crianças se desenvolvem no interior da vida intelectual daqueles que os rodeiam” (Vygotsky 1978, p. 88).

Vygotsky adianta aqui uma complexificação original da noção de educação e de sua relação com a aprendizagem e o desenvolvimento humanos. Ao se referir a “um processo mediante o qual os indivíduos se desenvolvem no interior da vida intelectual dos que os rodeiam”, ele oferece uma definição de educação que rompe a fórmula tradicional. A educação é, aqui, um processo de vida intelectual no qual os indivíduos realizam seu desenvolvimento e, por isso, aprendem de uma maneira específica. Portanto, o desenvolvimento resulta da inserção e participação do indivíduo na “vida intelectual” de e com os outros (a alteridade de outros indivíduos, do grupo, da sociedade, da espécie; dos diferentes “universos de discurso” aos quais se refere G. H. Mead (1967), ou seja, na vida do pensamento e seus produtos. Por conseguinte, a educação não se reduz a uma mera transmissão didática de conteúdos, mas sim implica a criação de processos de vida intelectual nos quais se negociam e transacionam pensamentos.

Quanto a Freud, creio que Francisco Varela tem toda razão quando propõe que a importância da psicanálise está no fato de ser uma “prática da transformação humana” (Varela 2003, p. 110-111). Isto implica, entre outras coisas, recordar que, para Freud, o ser humano adulto é o produto da série de transformações sofridas pelo mundo instintivo do indivíduo desde seu nascimento, como resultado da pressão social e cultural; processo de modificações de instintos orientado à construção do indivíduo como um ser social. E é isso que, para Freud, constitui a essência da educação.

A cultura humana surgiu e se mantém, segundo Freud, apenas sobre a base de uma necessária “renúncia ao instintivo” por parte dos indivíduos (Freud 1927, pp. 6 e 7), o que, entre outras coisas, implica uma restrição de sua liberdade originária. Recordemos que, para Freud, “a liberdade individual não é um patrimônio da cultura. Foi máxima antes de toda cultura (...) Por obra do desenvolvimento cultural, experimenta limitações” (Freud 1930, p. 94). Isto posto, para assegurar esse sacrifício dos instintos, a sociedade deve exercer uma inevitável compulsão externa sobre os indivíduos, com o objetivo de “inibir, proibir, sufocar” seus instintos originais e os metamorfosear em instintos o mais sociais possíveis (Freud 1933, p. 138). Com isso, busca-se obter uma modificação do fundamento instintivo da ação humana, sobre a base do que para Freud equivale a um verdadeiro “enobrecimento” desses instintos, no sentido de “uma transposição de inclinações egoístas em inclinações sociais” (Freud 1915, p. 285).

© UNESCO/Dominique Roger

Esse quadro também envolve a progressiva substituição do primário "princípio do prazer" pelo "princípio de realidade", como guia do funcionamento psíquico e, portanto, da correspondente subordinação daquele com respeito a este; o qual se encontra orientado ao reforço do Eu como eixo articulador da psique e ao correspondente desenvolvimento da capacidade de pensamento, inteligência e razão. E é justamente neste último que está a tarefa de promover e assistir ao desenvolvimento humano, uma tarefa compartilhada, segundo Freud, por cultura, educação e terapia psicanalítica: "Onde Ele era, Eu devo devir" (Freud 1932, 31ª Conferência, p. 74), idéia crucial que talvez seja melhor expressa com as palavras da tradução inglesa da Standard Edition: "*Where id was, there ego shall be*" (Freud 1932b, p. 112) (cujo sentido poderia expressar-se como "onde havia Ele, deverá haver Eu").

Freud pode, então, conceitualizar a educação da seguinte maneira: "A educação pode ser descrita, sem hesitações, como incitação a vencer o princípio do prazer e a substituí-lo pelo princípio de realidade; portanto, quer acudir em auxílio daquele processo de desenvolvimento em que se vê envolvido o eu, e para esse fim se serve dos prêmios de amor por parte do educador" (Freud 1911, p. 228).

A possibilidade de que a educação tenha de impor essas transformações provém, por um lado, da presença no indivíduo de um fator interno que Freud pensa como uma aptidão para a cultura, consistindo esta na "capacidade de um ser humano para reformar os instintos egoístas sob a influência do erotismo", sendo esse erotismo "a necessidade humana de amar no sentido mais lato" (Freud 1915, p. 284), o que implica a abertura do indivíduo para uma valoração e priorização dos vínculos com outros. Por outro lado, esta possibilidade provém também da existência de instintos não sexuais (as que Freud agrupou sob a denominação de "instintos ióicos"), que representam interesses de auto-conservação em necessário conflito com os interesses libidinosos dos instintos sexuais, e da especial capacidade que estes instintos ióicos de auto-conservação têm de se modificar sob a compulsão externa exercida pela educação.

Isto implica que, para Freud assim como para Piaget e Vygotsky, o desenvolvimento mental emerge de uma articulação entre o exógeno e o endógeno, entre a compulsão externa exercida pela educação e a história de uma dinâmica interna marcada pelo conflito dos instintos e pela permanente possibilidade de transformar a compulsão externa em compulsão interna. Isto deveria culminar numa transformação interna dos instintos, orientada para o social, e na construção de uma organização psíquica articulada em torno do Eu e do princípio de realidade.

É interessante constatar que, assim como em Piaget e Vygotsky, a argumentação de Freud também obriga a diferenciar a aprendizagem e o desenvolvimento como fenômenos diferentes e, portanto, a pensar a possível articulação entre eles. Com efeito, Freud diferencia a transformação interna dos instintos, endógena, da mera mudança de conduta equivalente a uma mudança fenotípica, e o faz como parte de uma reflexão sobre a então recém-iniciada Primeira Guerra Mundial.

Maurício Toro

Freud sugere que a guerra proporciona a ocasião de observar que os seres humanos são, em sua grande maioria, "hipócritas da cultura". Isto é, seres que parecem sociais por fora, a nível de suas ações; mas que, na verdade, não foram transformados em seres sociais por dentro, a nível do fundamento instintivo de suas ações. E isso tem a ver em parte com a forma da ação educacional:

"A educação e o meio não apenas têm prêmios de amor a oferecer; trabalham também com outro tipo de prêmios de conveniência: recompensas e castigos. Portanto, seu efeito pode ser que aquele que for submetido à sua influência decida-se pela ação culturalmente boa, sem ter consumado dentro de si um enobrecimento dos instintos, uma transposição de inclinações egoístas a inclinações sociais (...) um indivíduo atua sempre bem porque suas inclinações instintivas o forçam a isso, enquanto que outro só é bom na medida em que esta conduta cultural lhe traz vantagens para seus propósitos egoístas, e unicamente durante o tempo em que isso ocorre (...) a sociedade de cultura, que promove a ação boa e não se importa com seu fundamento instintivo, conseguiu assim a obediência para a cultura num grande número de seres humanos que, ao fazê-lo, não obedecem a sua natureza" (Freud 1915, p. 285).

O que Freud sugere é que a educação tem sempre a opção de se limitar a sucessos no nível da pura ação socialmente adaptativa, mas sem mudanças em seu fundamento passional, ou pode intervir na dinâmica do erotismo, que conduz a processos de transformação dos instintos. Nesse sentido, a distinção que faz entre "prêmios de amor" e "prêmios de conveniência" (=castigos e recompensas) representa claramente sua opção por uma perspectiva construtivista e sua rejeição de uma perspectiva de conduta. Este pensamento equivale à posterior distinção entre "educação" e "adestramento", que formulara Dewey (Dewey 1961).

REFLEXÕES finais

A argumentação desenvolvida neste trabalho nos permite concluir que os sentidos mais genéricos da educação, e portanto definidores, provêm de suas funções como mecanismo evolucionário e como mecanismo de desenvolvimento individual. Isto leva à necessidade de pensá-la em sua complexidade específica, o que implica uma articulação de processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Assim, a educação supõe, necessariamente, uma articulação entre processos de socialização e individuação.

É por isso que é possível e necessário questionar duas das fórmulas ainda mais usadas para pensar e fazer educação.

Em primeiro lugar, pareceria não ser correto continuar a pensar a educação como um simples mundo de processos de ensino e aprendizagem.

Como vimos, a argumentação mais relevante sobre a psique humana relativiza a importância da aprendizagem e a subordina ao desenvolvimento. A tradicional fórmula "educação = processos de ensino e aprendizagem" estaria, então, ocultando os verdadeiros sentidos da educação, ao focalizar o olhar num processo que, como a aprendizagem, representa para a ciência contemporânea um momento crucial mas secundário de um processo mais complexo. De fato, esta fórmula sugere que o objetivo final da ação educacional é a aprendizagem, o que não está correto. Pelo contrário, o objetivo final da ação educacional deveria ver-se melhor na relação aprendizagem/desenvolvimento.

© UNESCO/Ramon Lepage

Pareceria não ser correto continuar a pensar a educação como um simples mundo de processos de ensino e aprendizagem.

É, então, um paradoxo que a educação continue a ser definida simplesmente como processos de ensino e aprendizagem. Esta fórmula não se coaduna com a argumentação científica contemporânea. E é incrível que sejam tão escassas as tentativas de avançar para uma mudança dessa fórmula tão tradicional. De fato, a tentativa mais séria que conheço é a que foi realizada por César Coll em seu livro *Psicología y Curriculum*. Nele, tratando de superar a tradicional dicotomia "aprendizagem *ou* desenvolvimento", Coll argumentou que "o crescimento pessoal e social, intrínseco à idéia de educação, pode vincular-se tanto com o processo de desenvolvimento como com o processo de aprendizagem" (Coll 1991, p. 23), para logo aderir, conseqüentemente, à idéia vygotskiana de que "desenvolvimento, aprendizagem e ensino são três elementos relacionados entre si" (Coll 1991, p. 38, negrito nosso). E, disso, Coll extraía uma idéia importantíssima com relação à natureza do currículo escolar:

"As atividades educacionais escolares respondem à idéia de que há certos aspectos do crescimento pessoal, considerados importantes *no* quadro da cultura do grupo, que não terão lugar de forma satisfatória, ou que não se produzirão em absoluto, a não ser que se aplique uma ajuda específica, que se ponham em marcha atividades de ensino especialmente pensadas para esse fim" (Coll 1991, p. 30).

Em suma, seu argumento se abria de forma clara para uma definição de educação que, necessariamente, deve contemplar a articulação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, e na qual o ensino é uma ajuda específica, tanto para a produção de desenvolvimento como para a produção de aprendizagens. A redução da idéia de educação à mera relação ensino-aprendizagem é, portanto, insustentável.

Esforços como os de Coll revelam a imperiosa necessidade de abrir e tornar mais complexa a fórmula tradicional:

1. Para uma discussão sobre a natureza da cultura e da evolução cultural e
2. para uma discussão da relação aprendizagem-desenvolvimento.
3. Tudo isso do ponto de vista, apontado por Morin, da tripla relação indivíduo/espécie/sociedade.

Giovanni Cifuentes

Em segundo lugar, tampouco pareceria ser correto continuar a pensar a educação como um mero processo de socialização.

Foi Durkheim quem consolidou a influente idéia de que a educação deve ser definida como uma mera socialização. Com sua tese de que "a educação consiste numa socialização metódica da geração jovem" (1989, p. 51), Durkheim impôs uma definição tremendamente convincente por seu reducionismo, sobretudo na medida em que ela é acompanhada por uma segunda tese, que estabelece que "a sociedade se encontra, pois, a cada nova geração, diante de uma superfície quase plana (*able presque rasé*). Embora seja indubitável que a socialização dos membros individuais da espécie é um aspecto essencial da educação, esta socialização não opera sobre indivíduos que constituam uma tábula rasa, destinada a ser talhada a seu bel-prazer por e a partir de uma sociedade específica. A fórmula de Durkheim, que desgraçadamente expressa muito bem a tradição educacional reinante, esquece e esconde quase por completo o outro aspecto essencial da educação, a saber, a individuação desses membros específicos da espécie humana.

Para a ciência contemporânea, como já assinalamos, os processos de individuação e de socialização são as duas faces, indissociáveis, da construção de um ser humano. Podemos acrescentar aqui que até o estudo do cérebro humano leva à conclusão de que o indivíduo humano "é ao mesmo tempo mais individual e mais social que os animais; é mais individual porque é, por natureza, o mais social" (Prochiantz 1990, p. 79). E é interessante recordar que também Marx, desta vez a partir da própria ciência social, já havia chegado à conclusão tremendamente moderna de que "o ser humano é, no seu sentido mais literal, um animal político, não apenas um animal gregário, mas um animal que só pode se individuar a si mesmo em meio à sociedade" (Marx, 1973, p. 84).

Nesse sentido, é interessante observar que, do próprio campo da sociologia, surgiu recentemente uma poderosa argumentação que questiona a tese durkheimiana dentro de seu próprio reduto disciplinar e que se situa no extremo oposto da influente perspectiva de Durkheim. Refiro-me às propostas que tem desenvolvido Alain Touraine (1994, 1997, 2000, 2005) em torno ao conceito de sujeito e à primazia da individuação sobre a socialização, oferecendo assim uma importante crítica à visão sócio-cêntrica predominante no âmbito da prática educativa e da política educacional.

Finalmente, creio que é possível e necessário aventurar a hipótese de que as duas noções –tanto aquela que reduz a educação a um fenômeno de mero ensino-aprendizagem, como aquela que a restringe a uma mera socialização– funcionam como verdadeiras representações sociais, que determinam a maneira como a realidade educativa é socialmente construída e, portanto, também os modelos de como lhe damos sentido e participamos nela. O fato de que estas noções sejam incorretas, decididamente questionáveis do ponto de vista da argumentação contemporânea, faz com que seu uso e manutenção possa representar um dos obstáculos de maior envergadura e importância para os esforços de mudança e reforma em que está empenhada grande parte da humanidade. E creio que esta possibilidade outorga, por si só, um grande sentido à atual discussão sobre os sentidos da educação.

© UNESCO/Lauri Dower

Os processos de individuação e de socialização são as duas faces, indissociáveis, da construção de um ser humano.

Sobre a qualidade da educação e seu sentido democrático[1]

Fernando Reimers e Eleonora Villegas-Reimers
Professor de Educação Internacional, Estados Unidos.
Professora, Estados Unidos.

Giovanni Cifuentes

[1] Este trabalho incorpora idéias desenvolvidas pelos autores num relatório apresentado ao Diálogo Regional em Educação, organizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e publicadas em Fernando Reimers e Eleonora Villegas-Reimers: "Educación para la ciudadanía y la democracia: Políticas y programas en escuelas secundarias de América Latina y el Caribe". Em Espínola, V. (editora): *Educación para la ciudadanía y la democracia en un mundo globalizado: une perspective comparative*. Banco Interamericano de Desenvolvimento, Washington DC, julho de 2005.

A RELAÇÃO ENTRE QUALIDADE e sentido da educação

Durante as últimas décadas, os esforços de professores, administradores educacionais e outros atores interessados na educação na América Latina conseguiram colocar a preocupação com a qualidade no centro da agenda educacional de todos os países da região.

Obtido o acesso quase universal à escola, e que os alunos permaneçam nela por um número significativo de anos, claro está que os esforços para oferecer oportunidades de aprendizagem devem passar da preocupação por conseguir o acesso à escola à preocupação por garantir que os alunos aprendam.

No entanto, existe o risco de que esta preocupação com a qualidade da educação se converta, na prática, numa inquietude auto-referenciada no interior da escola e dos sistemas educacionais. Uma compreensão auto-referenciada sobre a qualidade significaria, por exemplo, que as ações destinadas a conseguir melhorias na eficácia das escolas – para que os estudantes aumentem seu desempenho – estivessem centradas apenas em provas baseadas no currículo. Ou seja, sem um exame crítico da pertinência deste, sem uma análise da adequação de seus níveis de exigência, sem uma discussão da correspondência entre as competências necessárias para expandir as opções das pessoas na vida e das oportunidades representadas pelo currículo.

A seguinte caricatura ilustra o que representaria esta visão limitada, que iguala a qualidade da educação com o melhoramento relativo da eficácia escolar. Imaginemos um sistema no qual grupos fundamentalistas conseguissem que o currículo de biologia ensinasse a doutrina do “projeto inteligente” para explicar a origem da vida, e conseguissem eliminar as referências à teoria da evolução. Suponhamos que os professores fizessem um excelente trabalho ensinando aquela doutrina e que, em provas de desempenho acadêmico baseadas nesse currículo, a maioria dos estudantes demonstrasse conhecer cabalmente seus fundamentos. Numa perspectiva auto-referente, este sistema teria altos níveis de qualidade e seria injusto questionar sua qualidade avaliando seus alunos com provas sobre a teoria da evolução, posto que o ensino dessa teoria não constitui um objetivo de seu currículo.

Desloquemos agora esta análise do exemplo para outras competências, para avaliar a qualidade de um sistema educacional. Por exemplo, as competências de leitura, da maneira como são avaliadas nas provas de PISA[2]. É claro que o PISA define as competências de leitura de forma ampla e exigente, avaliando competências cognitivas de ordem superior. E o faz deste modo como resultado de uma proposta conceitual que considera essas competências como necessárias para participar produtivamente e para exercer cidadania em sociedades baseadas no conhecimento. No entanto, serão "justas" estas provas como indicadores da qualidade dos sistemas educacionais, onde as oportunidades de aprendizagem –expressas nos propósitos do currículo, dos programas de estudo e dos livros de texto e na relação entre professores e estudantes nas classes– não estão alinhadas com uma visão tão exigente do que significa a competência leitora?

Neste artigo, argumentamos que –para oferecer oportunidades de aprendizagem que, efetivamente, expandam as opções e a liberdade das pessoas– esta análise sobre o que significa a qualidade do ensino e da aprendizagem não é apenas justa, é também necessária. Nossa tese central é que a definição da qualidade do ensino não pode ser desvinculada da definição dos propósitos da educação. Porque o ensino tem ou não tem qualidade em função de alguns propósitos, de critérios normativos que refletem visões de valor, assim como relações de fato entre o que se aprende na escola e o contexto social no qual devem viver os que saem dela.

A qualidade que distingue escolas e sistemas educacionais autênticamente efetivos daqueles que são efetivos só no sentido auto-referenciado é aquela que tem relação com estes propósitos, com as formas como diferentes opções de política ou estratégias pedagógicas contribuem para o sucesso desses propósitos, e que é compartilhada pelos atores centrais do sistema nos diferentes níveis de operação. Esta conceituação da qualidade – que a liga a uma visão clara da contribuição ao desenvolvimento de competências com significado fundamentalmente fora da escola – representa um desafio conceitual e político de ordem superior na condução e gestão da educação.

A tarefa de definir e de negociar politicamente os propósitos da educação é mais complexa que a de conseguir pequenos incrementos no desempenho das escolas dentro dos parâmetros estabelecidos, não questionados e expressos no currículo existente. Desse ponto de vista, a avaliação de programas e intervenções educacionais é também mais complexa, porque reconhece que o juízo sobre a efetividade de diversos programas educacionais deve referir-se, necessariamente, a como estes efeitos são valorizados por diferentes grupos da sociedade.

Novamente, um exemplo ilustra as implicações desta perspectiva.

Suponhamos um contexto no qual a incidência da AIDS é alta, maior entre moças do que entre rapazes. A evidência indica que esta situação é resultado do fato de que certa proporção das moças teve relações sexuais com homens mais velhos. Suponhamos, até, que a intervenção de um programa educacional sobre os riscos de contágio de AIDS por causa de relações com homens mais velhos tenha tido dois efeitos: uma redução na taxa de contágio como resultado de uma queda das relações sexuais entre jovens mulheres e homens mais velhos e, ao mesmo tempo, um aumento no porcentual de jovens homens e mulheres que têm relações sexuais. De parte dos pais desses alunos/as, a atribuição de valor à conveniência de introduzir esse programa no currículo da escola dependerá do grupo de risco no qual estejam inseridos seus filhos. Para aqueles cujas filhas pertencem a um grupo de alto risco, um programa deste tipo pode permitir adquirir conhecimentos e competências que signifiquem a diferença entre saúde e doença; no entanto, para aqueles cujas filhas e filhos não são ativos sexualmente, a introdução de um currículo que aumente a probabilidade de que o sejam não tem os mesmos benefícios. Considerando que o tempo de instrução é um dos recursos mais valiosos na construção de oportunidades educacionais, e que o tempo destinado a promover o desenvolvimento de certas competências não pode ser destinado ao desenvolvimento de outras, é compreensível que diferentes grupos esperem

Magaly Robalino Campos

2 PISA: *Programme for Indicators of Student Achievement* (no Brasil, Programa Internacional de Avaliação de Alunos), estabelecido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

que o foco da escola esteja no desenvolvimento das competências que considerem mais importantes para seus filhos e que sejam mais difíceis de serem desenvolvidas em outras instituições. Conseguir uma negociação dos propósitos da escola – explícita e satisfatória para os diferentes grupos – é uma tarefa mais complexa e difícil do que fazer uma negociação tácita e se concentrar nos propósitos da escola já estabelecidos nos planos e programas de estudo.

Mas, mesmo quando os fins da educação permanecem implícitos e a discussão sobre a qualidade da educação é auto-referenciada, a educação continua sendo uma atividade intencional, orientada por propósitos. Os fins de qualquer programa de estudos refletem propósitos e uma visão sobre o que é importante ensinar e como. Eles não podem ser examinados criticamente quando as intervenções educativas são avaliadas em termos de seus efeitos relativos no desempenho dos estudantes, por meio de provas sobre as habilidades cognitivas refletidas no currículo, se não são acompanhados de uma discussão mais ampla sobre quais competências são avaliadas por essas provas e sobre o significado dessas competências no contexto social em que vivem os estudantes.

Neste artigo, sustentamos que um tipo fundamental de competências que deveria orientar a definição de qualidade da educação na América Latina é o daquelas que permitem exercer de forma efetiva a cidadania numa sociedade democrática.

A educação continua sendo uma atividade intencional, orientada por propósitos.

UM SENTIDO DEMOCRÁTICO para a educação

No início do século XXI, os governos democráticos da América Latina enfrentam um desafio: o de fazer com que a democracia funcione para as pessoas comuns. Pesquisas de opinião revelam, de um lado, que o apoio a este sistema na América Latina é frágil e que a satisfação com a democracia é ainda mais baixa, como mostra a tabela do Anexo 1. Em média, o apoio e a satisfação com a democracia na América Latina são mais baixo do que na União Européia, na África, na Ásia e na Índia, e tem níveis comparáveis com os de países da Europa do Leste[3]. Da mesma forma, pesquisas sobre tolerância com a diversidade, requisito do funcionamento de uma sociedade democrática, revelam preocupantes indícios de intolerância.

O desafio da democracia está dado, em parte, pela evolução democrática da região, que ampliou as expectativas sobre o que significa ser cidadão e participar. Diante dessas expectativas mais amplas, os governos democráticos devem conseguir que as instituições públicas e as normas sociais permitam a participação –efetiva, freqüente e em diferentes níveis– de todas as pessoas. Por exemplo, durante boa parte dos séculos XIX e XX, diferentes grupos de pessoas –mulheres, indígenas, minorias raciais e, às vezes, minorias religiosas– não tiveram os mesmos direitos políticos dos homens brancos ou mestiços da maioria católica. Sob quaisquer aspectos, essas desigualdades são inaceitáveis sob o ponto de vista das aspirações das sociedades mais democráticas do século XXI. Diante destes novos padrões de igualdade fundamental de todas as pessoas, desta concepção mais moderna de cidadania, tornam-se alarmantes as atitudes exclusivas e intolerantes com os direitos políticos de alguns desses grupos. Um caso é o do México, onde 59% dos estudantes de 14 anos que, ao terminar a secundária, estão de acordo com a idéia de que as mulheres devem se manter à margem da política, em comparação com 15% de jovens com a mesma opinião em outros países da OCDE[4]. Estes dados indicam que, na sociedade mexicana, devem ser desenvolvidas com urgência algumas atitudes básicas fundamentais para o funcionamento de uma sociedade democrática.

Giovanni Cifuentes

3 Relatório de imprensa Latinobarómetro 2002. www.latinobarometro.org

4 Felipe Tirado e Gilberto Guevara: *Educación Cívica: Un Estudio Complementario*. Mimeo, 2005, p. 31.

Giovanni Cifuentes

Fazer com que a democracia funcione para todas as pessoas é algo que requer a consolidação das instituições democráticas no conjunto de significados e valores amplamente compartilhados pela maioria da população, assim como em suas competências para participar politicamente de forma efetiva. Isto é, requer a consolidação de uma cultura democrática no sentido mais amplo.

Uma cultura democrática repousa, em parte, nas competências e disposições da maioria da população: na valorização da própria liberdade e da liberdade dos outros; na valorização da justiça; na internalização de um sentido de responsabilidade pelo próprio destino; na compreensão de que a preservação de liberdades individuais requer que as instituições atendam ao bem comum; no conhecimento generalizado dos direitos e obrigações fundamentais dos cidadãos; no conhecimento da Constituição, das leis, das instituições políticas e da história delas; na disposição para participar nos diversos espaços que afetam o destino das pessoas – o familiar e o do bairro, o comunitário, o do governo local e nacional – e nas competências para deliberar e participar efetivamente.

Estas competências para a participação democrática requerem habilidades e disposições que permitam pensar por conta própria e de forma crítica, comunicar-se adequadamente, ter acesso e utilizar o conhecimento disponível sobre diversos temas, aprender continuamente, trabalhar com os outros, compreender a importância e os mecanismos dessa participação, e entender e valorizar as diferenças que distinguem as sociedades fechadas e totalitárias das sociedades abertas e democráticas. Conhecer as instituições políticas e os espaços e formas de participação; poder informar-se sobre e compreender os principais temas de discussão da agenda pública e entender o contexto histórico que lhes dá significação; desenvolver altos graus de tolerância pela diversidade e capacidade de raciocinar sobre temas complexos, nos quais é essencial colocar-se no lugar do outro e reconhecer que há interesses e pontos de vista legitimamente diferentes, que devem se reconciliar numa agenda de ação coletiva.

Estas competências não são inatas; adquirem-se a se aperfeiçoam em diferentes instituições sociais: a família, o trabalho, as entidades religiosas e as educacionais. Em certas famílias, as crianças aprendem como participar politicamente ao observar os adultos ao seu redor; como contata funcionários eleitos para exigir seus direitos ou como comunicar suas próprias idéias e organizar outros para avançar propostas comuns. Em certas ocupações, igualmente, é possível desenvolver estas competências. Por exemplo, na docência é possível aperfeiçoar a capacidade de comunicar idéias, organizar grupos e negociar interesses diferentes. A prática com os estudantes permite aos professores desenvolver habilidades e disposições facilmente transferíveis à esfera política. Devido a estas competências, que lhes permitem participar efetivamente, em muitos países os professores formam um grupo politicamente importante, não só pelo número de votos que representam nas eleições, mas também por sua capacidade de comunicação e de organização. Em certas instituições, é factível aprender a reconhecer e apreciar divergências de pontos de vista e desenvolver a tolerância por essa diversidade. Mas, da mesma forma, em outras instituições pode-se aprender a discriminar as pessoas com base em sua raça, seu gênero, sua orientação sexual, sua condição social de origem ou sua religião ou cultura, todas as formas de intolerância incompatíveis com a convivência democrática.

Entre todas as instituições que facilitam a aquisição e o aperfeiçoamento de destrezas para a convivência democrática, a escola é a que pode distribuir mais eqüitativamente entre todos os cidadãos as competências para participar efetivamente numa democracia.

O desenvolvimento de competências para a cidadania democrática precisa de uma visão completa do que isso significa. Requer pensar nos conteúdos e propósitos da educação em seu sentido mais amplo –em todas as disciplinas e no conjunto de processos que o currículo procura desenvolver; refletir sobre como distribuir aos estudantes, nas instituições educacionais– quantas oportunidades de interagir com grupos diversos haverá em seus particulares centros educativos; balancear o papel dos pais, dos estudantes e do Estado na gestão do sistema educacional; assim como de espaços cívicos, onde diferentes grupos possam expressar e negociar seus interesses com relação aos propósitos da educação.

Entenda-se que a visão ampla que estamos propondo é diferente da distinção comum que se faz quando se discute se a educação para a cidadania democrática deve ser uma disciplina no currículo (educação cívica) ou um eixo transversal que cruze diferentes disciplinas. Propomos que a formação para a cidadania democrática deve abarcar, certamente, as duas áreas, já que o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades –como resultado de um foco deliberado no currículo– é um aspecto fundamental da educação para esta habilidade. Mas, ao mesmo tempo, essa educação deve

Giovanni Cifuentes

Educar para a cidadania democrática requer pensar, de forma integral e profunda, a organização completa do sistema educacional.

ser muito mais que um foco explícito no currículo. Deve refletir-se no clima da classe da escola –enquanto as didáticas ativas promovem as competências para a participação–, refletir-se na gestão e organização das escolas – quanto à forma em que professores e diretores se relacionam entre si e com outros membros da comunidade constitui uma lição cívica importante; atentar para a distribuição dos estudantes em diferentes escolas, para evitar a criação de sistemas educacionais onde os estudantes mais pobres, indígenas ou imigrantes são segregados em instituições com professores menos formados ou experimentados, já que isto manda uma mensagem claríssima em relação à justiça da distribuição de recursos e de esforços dos servidores públicos. Enfim, propomos que educar para a cidadania democrática requer pensar, de forma integral e profunda, a organização completa do sistema educacional.

Na América Latina é importante reconhecer que o educar para desenvolver competências cidadãs não é um foco alternativo, ou complementar, para a ênfase do currículo no desenvolvimento de destrezas acadêmicas convencionais dadas a alta desigualdade dessas sociedades e a forma pela qual, com freqüência, o sistema educacional reflete e reproduz esta desigualdade ao instaurar diferentes expectativas de sucesso para grupos diferentes de estudantes ou ao oferecer condições de aprendizagem diferentes a estudantes de diferente condição social.

Além disso, deve-se propor que o desenvolvimento de competências para a cidadania democrática inclua e oriente –dê sentido– a ênfase no desenvolvimento de destrezas acadêmicas convencionais. Assim, por exemplo, em muitas sociedades latino-americanas os estudantes cujos pais têm os mais baixos níveis de renda aprendem a ler de maneira muito deficiente ou desenvolvem limitadas competências aritméticas ou científicas. Esta segmentação do sistema educacional na oferta de oportunidades de desenvolvimento de competências fundamentais deve ser uma preocupação essencial nos esforços de cidadania, pois as competências cidadãs incluem certamente estas formas cognoscitivas fundamentais para participar no século XXI.

Esta ênfase nessas competências fundamentais do modelo que propomos neste trabalho dá especificidade a uma proposta para desenvolver cidadania na América Latina. Na literatura mais conhecida sobre o que significa desenvolver cidadania em países da OCDE, esta acentuação das competências fundamentais não aparece, quiçá como resultado de que a segmentação social nesta matéria é menor nos países que formam a OCDE do que na América.

INCORPORAR A DISCUSSÃO sobre o sentido democrática da educação nas reformas

Três razões justificam o estudo das ações para desenvolver um sentido de cidadania democrática na escola secundária. A primeira é que a cultura democrática na América Latina está em transformação. As expectativas de setores crescentes da população são de que a democracia funcione e se aprofunde, para refletir os interesses da maioria, porque a legitimidade mesma da democracia repousa, em parte, em conseguir esse aprofundamento. Este desafio não pode ser subestimado. Como podem as escolas formar jovens comprometidos com valores democráticos, quando outras instituições –os sistemas de justiça, eleitoral, de partidos políticos; as instituições produtivas, as famílias, as instituições religiosas, por exemplo– refletem e reproduzem valores e práticas autoritárias? Como promover as atitudes democráticas em contextos onde os governos ou as oposições políticas não auto-regulam sua participação com normas ajustadas à prática democrática?

Está claro que, em processos de mudança social mais amplos, a ação das escolas só pode contribuir parcialmente para a formação de uma cultura democrática, porque outras mudanças institucionais são essenciais. No entanto, as escolas podem facilitar e apoiar essas transformações, embora não possam produzi-las sozinhas. Diante desse desfio, a resposta das instituições educacionais é fundamental: as políticas que não sejam parte da solução serão –por omissão– parte do problema de não avançar no aprofundamento de uma cultura democrática.

Uma segunda razão para se propor a contribuição da escola secundária a uma nova cultura democrática na América Latina está no fato de que sua reforma está no centro da agenda educacional contemporânea na região. É previsível que, nas próximas décadas, os esforços das sociedades e dos governos latino-americanos estejam centrados na universalização do acesso à escola secundária e, com isso, na discussão deliberada das perguntas de o quê, para quê e como formar os jovens nesse nível.

A discussão relacionada com a função cidadã da escola secundária é parte, pois, de uma discussão mais ampla: o que fazer com a escola secundária na América Latina. Torna-se apropriado que, ao se propor a universalização do acesso e conclusão da educação secundária, esse debate se pergunte, de forma mais geral, sobre quais serão os propósitos dessa educação, uma vez universalizada. Por isso, é congruente com o desenvolvimento político da região assumir que estes propósitos devem estar alinhados com a construção da cidadania democrática.

Uma terceira razão para examinar de que forma a escola secundária contribui para a criação de uma nova cultura democrática repousa no fato de que a questão do desenvolvimento da identidade social e cidadã dos jovens representa uma preocupação recente e crescente nas sociedades da região. As instituições extra-escolares –como os meios de comunicação, as TIC, os movimentos sociais e, de outro lado, os grupos criminosos organizados– apresentam abundantes oportunidades e estímulos, que competem pela atenção e pelo interesse dos jovens. É diante dos jovens que se evidencia, de forma mais palpável, o fracasso das instituições e práticas educacionais obsoletas.

Diante das pedagogias ineficientes da escola primária, expressadas principalmente no fracasso acadêmico dos estudantes e nas altas taxas de repetência, a resposta dos adolescentes é a deserção. Quando se pergunta a muitos deles porque deixam a escola, a resposta é simples: “Porque não me interessa”. Para o jovem, é mais fácil descobrir a falta de sincronia, a irrelevância e a desconexão entre as práticas de uma escola e de um currículo do século XIX e o mundo e a sociedade na qual está imerso. A crescente assertividade dos jovens supõe a renovação da escola secundária, sob o risco de desaparecer, de ser substituída por outras instituições, nas quais os jovens encontrem a preparação adequada e o reconhecimento ou a aceitação para enfrentar as demandas mutantes de seu mundo.

© UNESCO/Alberto Jonquières

A crescente assertividade dos jovens supõe a renovação da escola secundária, sob o risco de desaparecer, de ser substituída por outras instituições.

© UNESCO/Dominique Roger

Na medida em que uma das dimensões deste mundo é a política, que exige a definição de cidadania entre os jovens, uma escola secundária sem relação com as tensões e dilemas da formação de uma identidade cidadã –num contexto de mudança de cultura política na América Latina– será percebida cada vez mais como irrelevante e desconectada das exigências do mundo real no qual vivem os adolescentes. Numa época em que os fossos culturais entre gerações são cada vez mais importantes, se a escola não os ajuda a responder as perguntas "quem sou? quais são as formas de avançar meus interesses nesta sociedade? quais são os espaços nos quais posso participar?" e se tampouco aborda os problemas complexos enfrentados pela cidadania nas sociedades democráticas, ela estará cada vez mais defasada das preocupações das gerações jovens. É fundamental que a escola prepare os jovens para que se levem historicamente a sério, assim como para que compreendam o nexo entre o desenrolar dos acontecimentos públicos e sua própria responsabilidade pessoal.

UM MODELO para conceituar a educação para a cidadania democrática

Da definição das competências e disposições para a cidadania democrática, como acabamos de expor, resulta uma conceituação das experiências escolares que contribuem para que esse processo seja integral e sistêmico, acumulativo e centrado nas experiências cotidianas dos jovens na escola[5].

Educação para a cidadania integral e sistêmica

A integralidade da educação para a democracia está relacionada à mobilização de todos os espaços da escola para incidir nos domínios do desenvolvimento dos jovens: cognitivo, social, emocional, de valores e de atitudes. Isto só é possível quando se pensa na educação de forma ampla; isto é, não apenas como conteúdos ou processos que se desenvolvem em sentido estrito numa disciplina, mas como o conjunto de experiências que, em sua totalidade, têm lugar na escola, as quais derivam da cultura escolar em sentido geral, da composição sócio-demográfica do universo estudantil, dos modelos de papéis sociais desempenhados pelo corpo docente e administrativo, da forma como estão organizadas a utilização do tempo e as relações interpessoais na instituição escolar[6]. Isto significa que é difícil ensinar relações democráticas –mesmo que sua discussão seja um tema explícito do currículo– em instituições caracterizadas por relações autoritárias. Não será eficaz ensinar o respeito aos direitos humanos numa disciplina se a escola se caracteriza por relações de gênero desrespeitosas. Não é possível promover uma cultura de apego à legalidade, incorporando conteúdos no currículo para isso, se os estudantes sabem que parte dos cargos dos professores é produto de pagamento de subornos ao tráfico de influências. Em particular, quando se ensina adolescentes, é fundamental que haja um bom alinhamento entre os propósitos da escola e do currículo nos diferentes níveis de organização da instituição escolar.

O caráter sistêmico da educação para a cidadania democrática refere-se à interdependência e às sinergias que surgem na ação simultânea nos diferentes espaços indicados acima. Assim, as concepções de igualdade de gênero que os jovens possam aprender são influenciadas simultaneamente pelos conteúdos explícitos do currículo, pelo currículo oculto nas práticas docentes –o tempo, a atenção e o estímulo que recebem os homens e as mulheres jovens–, pelos modelos de papéis sociais revelados pela proporção de professores, diretores e supervisores que são homens e mulheres, pelas relações de gênero existentes entre os professores e pela cultura escolar em seu sentido mais amplo[7]. Nas instituições educacionais onde o assédio sexual de professores e diretores a alunas e alunos não seja severamente contido e punido, isto vai configurar –em combinação com quais oportunidades existem para professoras e professores, junto com o currículo e com os processos de instrução– uma poderosa lição moral sobre as relações de gênero aceitas na instituição escolar.

5 Para uma discussão mais detalhada deste modelo, ver F. Reimers e E. Reimers: "*Open Schools, Open Societies. The Challenges of Educating for Democracy in Latin America*". In J. Harrington e J. Kagan: *Westview Press*. No prelo.

6 Esta diferenciação entre o enfoque minimalista da educação cívica tradicional e o enfoque maximalista da formação cidadã é discutida por David Kerr (2002): "*An International Review of Citizenship in the Curriculum*". In Steiner-Khamsi, G., Torney-Purta, J., e Schwilole, J. (eds.): *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship*: *An International Comparison.* Londres, Elsevier Science Ltd.

7 Para uma análise do papel das desigualdades de gênero na gestão escolar no México, ver Reimers, F.: "*Principally Women. Gender in the Politics of Mexican Education*". In Randall, L. (ed.): *The Changing Structure of Mexico* (no prelo).

Educação para a cidadania democrática cumulativa

O caráter cumulativo da educação para a democracia está relacionado com a medida em que as aprendizagens –ao longo do contínuo desenvolvimento dos estudantes– repousem sobre aprendizagens anteriores, formando assim cadeias de oportunidades onde o que se aprende num momento facilita, ou dificulta, aprendizagens subseqüentes. Por exemplo, uma das aprendizagens mais básicas e fundamentais para valorizar a própria liberdade é poder descobrir a própria "voz", a própria capacidade de articular idéias e de expressá-las; isto é, de descobrir a própria individualidade. Experiências precoces facilitam o encontro dessa voz: ter oportunidades para ser ouvido, poder escrever ensaios que reflitam um ponto de vista próprio, poder ler textos que reflitam interesses próprios. Enfim, receber atenção como pessoa.

Na medida em que as crianças e, em seguida, os jovens possam encontrar nas escolas experiências que lhes digam que são valorizados como pessoas individuais, que são respeitados, será mais fácil encontrar essa voz e aprender a respeitar a individualidade e a liberdade dos outros. A ausência dessas experiências precoces tornará mais difícil descobrir a própria capacidade de pensar, o desenvolvimento de idéias originais ou a valorização da liberdade. Esta concatenação e caráter cumulativo das aprendizagens escolares têm uma clara expressão na aquisição das competências básicas de lecto-escritura. Sem a capacidade de ler com altos níveis de compreensão, em momentos posteriores de suas trajetórias educacionais lhes será impossível estudar história em profundidade e difícil seguir as deliberações sobre assuntos públicos. Sem as competências fundamentais de comunicação não será possível construir oportunidades mais avançadas de educação cidadã.

Educação para a cidadania democrática cotidiana

Embora compartilhemos a tese de John Dewey de que se ensina da maneira em que se ensina, pensamos que os propósitos da escola –inclusive na medida em que esta promove uma cultura democrática– também se expressam no a quem se ensina, o quê se tenta ensinar, quem ensina, em qual clima escolar e em qual contexto sócio-cultural.

Os propósitos cívicos da escola manifestam todos esses aspectos do processo educacional, não apenas nos objetivos abertos e explícitos das políticas educacionais e do currículo, nem somente nos conteúdos dos livros de texto. Como conseqüência, para examinar em que medida as escolas preparam os jovens para a cidadania democrática, é necessário sustentar uma visão ampla e profunda, para além da análise dos conteúdos das disciplinas de educação cívica.

O desenvolvimento de competências para a cidadania democrática não é uma alternativa ao desenvolvimento de competências acadêmicas.

© UNESCO/Dominique Roger

A seguir, explicamos os componentes deste marco conceitual para analisar a relação entre educação e desenvolvimento de cultura democrática. Ao fazê-lo, apresentaremos informação derivada da pesquisa do Latinobarómetro mencionada anteriormente, assim como informação complementar de outras fontes, quando seja pertinente. Apresentamos uma análise mais detalhada dos resultados dessa pesquisa numa seção posterior.

As experiências escolares que ajudam os estudantes a desenvolver as destrezas e disposições consistentes com a participação nas sociedades democráticas e sua manutenção resultam de um sistema de oportunidades inter-relacionado, no qual cada nível de possibilidade facilita oportunidades subseqüentes para desenvolver as capacidades e disposições para ser livre.

No nível micro, e no centro desse sistema integrado de oportunidades, estão as possibilidades de interação social e de experiências dos estudantes, e deles com os docentes, que apresentam aos jovens meios de fazer opções de forma congruente com suas aspirações de curto e longo prazo. Além das múltiplas oportunidades para aprender a escolher, há outras para desenvolver destrezas que são essenciais para funcionar numa sociedade moderna complexa. Os jovens necessitam, por exemplo, desenvolver a capacidade de ler com alto nível de compreensão, capacidade essencial para participar efetivamente na maioria das sociedades modernas no século XXI, e porque esta capacidade abre outras oportunidades[8]. Aprender a ler e a escrever, e manter e aperfeiçoar essa habilidade, oferece amplas oportunidades para fomentar o exercício da liberdade.

Crianças e jovens podem ou não ler materiais diversos e ter a oportunidade de escrever a partir de seus interesses. Numa visita que fizemos em 2003 a algumas escolas médias no sul do Chile, onde o Programa Enlaces patrocinava salas para o ensino de tecnologia, vários dos estudantes afirmaram que o aspecto mais valioso dessa atividade consistia no fato de que era a única na qual podiam fazer projetos de pesquisa que respondiam a seus interesses. Nesse contexto, a aprendizagem do uso da Internet, ou de plataformas simples de processamento de palavras e de apresentação de idéias, é um instrumento para inovar, que permite aos estudantes aprender a partir de seus interesses. Em visitas a escolas de San Luis Potosi (México), em 2005, constatamos como a implementação do Programa Nacional de Leitura –que ofereceu contos infantis e literatura diversificada a escolas públicas– permitia, em alguns casos, que cada estudante tivesse a oportunidade de escolher quais textos ler, uma forma importante não apenas de estimular a prática da leitura, mas também de reconhecer e legitimar os interesses diversos das crianças.

O clima pedagógico e o tipo de didáticas usadas nas escolas, os padrões acadêmicos –e a qualidade da educação na obtenção desses padrões– são todos aspectos fundamentais numa agenda de educação para a democracia. Como já mencionamos, o desenvolvimento de competências para a cidadania democrática não é uma alternativa ao desenvolvimento de competências acadêmicas. Pelo contrário, as competências para exercer cidadania em sociedades complexas requerem destrezas acadêmicas.

Este nível medular para o desenvolvimento de competências democráticas não foi incluído na pesquisa de que se trata aqui, e deveria ser uma área prioritária para uma agenda de pesquisa futura.

8 Neste sentido, há que observar que as competências de leitura representam um objetivo móvel, dependendo de quál é o nível de competência que permite participar. A participação no século XIX, que define a habilidade leitora como a habilidade de ler e escrever o próprio nome ou um parágrafo simples, talvez apropriada às exigências de cidadania de há dois séculos, claramente não permite participar numa sociedade baseada no conhecimento. Esta é a justificação para que o estudo comparado da OCDE, o estudo de PISA, meça níveis avançados de compreensão leitora, os quais são baixos em todos os países da OCDE e particularmente baixos nos cinco países latino-americanos que participaram desse estudo.

Além dessas experiências cotidianas para desenvolver a capacidade de ser livre e fazer escolhas, o currículo de instrução pode desenvolver –especificamente– as destrezas e disposições para a cidadania democrática, abrindo momentos explícitos nos quais os estudantes possam aprender conteúdos (ou refletir sobre eles) que lhes ajudem a compreender o que é necessário para que as relações ou sociedades democráticas funcionem. Seja por meio de uma disciplina destinada abertamente a este propósito ou de modo integrado e transversal em várias delas, os estudantes podem aprender quais são os direitos humanos universais; em que medida estes direitos são protegidos ou não nas leis e instituições de sua sociedade no presente e no passado; podem aprender e refletir sobre a diversidade; aprender e discutir sobre participação no âmbito local, estadual e nacional; discutir sobre o desempenho dos líderes eleitos; conhecer as instituições políticas e sua história. Estes constituem os conteúdos mais tradicionais da educação cívica centrada no estudo das instituições democráticas; outros conteúdos podem ser centrados no estudo da diversidade cultural de um país, das relações de gênero e da sexualidade, ou matérias complexas que tratem da identidade, da individualidade e de sua relação com os demais.

Para guiar estas oportunidades, os professores devem estar bem educados e preparados para modelar diante dos estudantes o que significa pensar por conta própria, valorizar a liberdade de pesquisa e a independência de pensamento, e apreciar e respeitar a diversidade e os direitos dos outros. Há dados que indicam que os professores –em vários países da América Latina– não constituem modelos de papéis sociais particularmente tolerantes ou democráticos. Uma enquete entre professores de escolas públicas no México revelou que 29% dos entrevistados menciona o respeito à lei como obrigação cidadã e somente 18% citam o respeito aos direitos alheios. Só 41% consideraram que o povo deve obedecer sempre à s leis[9]; um de cada cinco desses professores não aceitaria que um indígena ou uma pessoa de outra raça vivesse em suas casas; um terço deles não permitiria que uma pessoa de outra religião vivesse em sua casa, e dois de cada cinco não deixariam que um homossexual vivesse em suas casas. Estas atitudes dos professores mexicanos refletem, e contribuem para reproduzir, atitudes intolerantes similares na população em geral. Uma enquete nacional sobre discriminação na sociedade mexicana revelou que nove de cada dez mulheres percebem que existe discriminação a deficientes físicos, indígenas, homossexuais, pessoas idosas, minorias religiosas e estrangeiras. Uma de cada três reporta ter sido discriminada no último ano, e também uma de cada três indica que foi segregada em seu trabalho[10].

Enquetes recentes com professores na Argentina, no Peru e no Uruguai ilustram também altos níveis de rejeição da diversidade. Os maiores porcentuais de discriminação negativa são, como no caso do México, contra os homossexuais. Vinte por cento dos professores uruguaios, 34% dos argentinos e 55% dos peruanos não aceitariam ter homossexuais como vizinhos. Há também uma forte rejeição com base em nacionalidade, etnia ou condição social de origem. Onze por cento dos professores uruguaios, 15% dos argentinos e 38% dos peruanos discriminam contra pessoas com base em nacionalidade ou etnia. Há também discriminação contra os habitantes das “vilas-miséria” entre 16% dos professores do Peru, 33% dos professores do Uruguai e 52% dos professores da Argentina[11]. Há rejeição não apenas de pessoas originárias de países vizinhos, mas também contra imigrantes de outras latitudes e com base em sua religião. Entre 19% e 20% dos professores do Peru discriminam contra árabes e judeus, contra japoneses, chineses, equatorianos, paraguaios e chilenos. Os níveis de discriminação sobre esta base são mais baixos na Argentina e no Uruguai. Na Argentina, 9% dos professores discriminam contra os bolivianos, 6% contra os chilenos e 4% contra árabes, judeus, japoneses, equatorianos e paraguaios.

Neste aspecto, o desenvolvimento direto de conhecimentos e atitudes cívicas é, em geral, identificado com educação para a cidadania. Dimensão é sem dúvida muito importante mas, como explicamos, insuficiente. Parte essencial da formação cidadã é o desenvolvimento de competências cognitivas, expressas –entre outras formas– no conhecimento profundo da história de um país, dos movimentos sociais e das mudanças políticas com conseqüências sobre o caráter democrático da sociedade. As áreas disciplinares mais diretamente relacionadas com o desenvolvimento destas competências são história, estudos políticos e educação cívica. Sem dúvida, as competências que fazem a cidadania podem e devem ser desenvolvidas transversalmente, no resto das disciplinas do currículo, assim como em atividades complementares que estimulem a disposição à ação e que incidam nas esferas de atitudes e de valores. A aprendizagem em serviço (*service learning*), por exemplo, é uma forma de envolver os estudantes na análise e na solução de desafios locais e de integrar estas formas de apoio e participação com sua aprendizagem acadêmica.

9 Fundação En Este País. México, 2002.

10 Secretaría de Desenvolvimento Social. México (2005): Encuesta Nacional sobre Discriminación.

11 Tenti Fanfani, Emilio (2003): Les immigrés à l’école. La xenophobie des enseignants en Argentine, Perou et Uruguay. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planificación de la Educación, p. 4.

Não existe informação sistemática sobre o grau de conhecimento pertinente à cidadania democrática em todos os países da América Latina. No entanto, os dados parciais sugerem que é necessário aprofundar os esforços que existem nesse campo. Em 1998, o Chile e a Colômbia participaram de um estudo internacional sobre conhecimento e atitudes cívicas dos estudantes na escola secundária. Apenas metade dos jovens chilenos e 77% dos colombianos podiam identificar corretamente, entre quatro opções de resposta, quem deveria governar numa democracia. Considerando que é possível acertar 25% das respostas mesmo sem saber nada, são preocupantes estes baixos porcentuais de estudantes que sabem que, numa democracia, governam os representantes eleitos pelo povo. Também é preocupante que um terço dos estudantes chilenos considerem que, numa democracia, devem governar os especialistas[12].

No México, o porcentual de egressos da secundária que acham que, num sistema democrático, devem governar os especialistas é de 50%, e apenas 41% deles identifica como correta a opção que indica os representantes eleitos pelo povo[13]. É igualmente baixo o conhecimento do conteúdo das instituições; da função das organizações cívicas, das leis, das eleições periódicas, dos partidos políticos e do Congresso; a identificação de exemplos de corrupção e a função da diversidade da imprensa. No mesmo país, um de cada três professores indica que os egressos da secundária são pessoas que procuram eludir as normas (37%), preferem competir a cooperar com os outros (33%) e valorizam mais seus interesses que os da comunidade (27%)[14].

Os esforços mais claros para introduzir disciplinas específicas para a educação para a democracia estão no Chile, na Colômbia e no México. No Chile, o ministro da Educação estabeleceu em 2004 una comissão nacional de alto nível para avaliar em que medida o currículo promovia a cidadania democrática. “A comissão decidiu entregar sua avaliação sobre o currículo de formação cidadã a um amplo espectro de atores, incluindo o Ministério da Educação, mantenedores privados de educação, especialistas do mundo da pesquisa –tanto nacionais como estrangeiros–, formadores de professores e parlamentares. As principais propostas da comissão foram: a) a definição acordada por todos os setores de um conceito de cidadania democrática, que integrou conceitos e ênfases próprios das tradições liberal (titularidade de direitos para fazer valer frente ao Estado), democrática (a cidadania como pertença a uma comunidade que se auto-governa) e republicana (a cidadania como um âmbito de virtudes específicas); b) necessidade de ajustes à seqüência proposta para a formação cidadã no novo currículo, vigente desde 1998, enfatizando um encerramento, no final da educação média, centrado em institucionalidade democrática; c) preenchimento de dois vazios observados no currículo (educar sobre os riscos para a democracia e sobre condutas anti-sociais e fundamentos do sistema penal), assim como enriquecimento dos conteúdos sobre economia, observados como insuficientes; e d) sugestões metodológicas sobre ensino escolar da cidadania, centradas numa abordagem que combina aulas letivas e estudo formal tradicional, com debates e experiências de serviço à comunidade e de participação em instâncias de governo estudantil.”[15].

As competências que fazem a cidadania podem e devem ser desenvolvidas transversalmente, no resto das disciplinas do currículo, assim como em atividades complementares.

© UNESCO/Dominique Roger

12 Torney-Purta e Amadeo, 2004, pp. 50-51.
13 Tirado e Guevara, 2005, p. 23.
14 En Este País, 2002.
15 Resposta do Ministério da Educação do Chile à Enquete do Diálogo Regional.

Embora existam, na região, esforços incipientes para promover o vínculo da comunidade com as escolas, esses esforços estão concentrados na educação primária.

© UNESCO/Dominique Roger

Na Colômbia, há um programa de competências cidadãs, transversal em todas as áreas do currículo e com atenção especial na disciplina de ciências sociais. Este programa "procura fazer com que toda a comunidade educacional se comprometa com o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sócio-afetivas y comunicativas para melhorar a convivência pacífica, a participação e a responsabilidade democráticas, e a valorização das diferenças". A definição de padrões de competências cidadãs, a inclusão dessas competências no Sistema Nacional de Avaliação, a ênfase na formação de cidadania como prioridade política e o apoio a essas prioridades com estratégias de identificação de experiências locais e difusão de experiências internacionais estimularam uma variedade de ações promissoras nas escolas colombianas. Recentemente, o ministro da Educação da Colômbia, em colaboração com a Fundação Empresários pela Educação, publicou o relatório "Quinze experiências para aprender cidadania... e mais uma", que difunde algumas das melhores práticas nesta matéria e é um excelente exemplo sobre uma maneira de reconhecer e difundir a inovação pedagógica desenvolvida por grupos de professores nessa área[16].

No México, a educação para a democracia se reflete numa disciplina obrigatória de formação cívica e ética, cujo objetivo é "proporcionar elementos conceituais e de juízo para que os jovens desenvolvam a capacidade de análise e discussão necessária para tomar decisões pessoais e coletivas que contribuam para a melhoria de seu desempenho na sociedade. Procura-se fazer com que os alunos aprendam a considerar e a assumir seu ambiente social como um ambiente propício para o exercício de atitudes comunitárias e cívicas"[17]. Além disso, seis entidades implementam a disciplina de formação cidadã orientada a cultura da legalidade, proposta uma iniciativa dos responsáveis do setor educacional no estado da Baixa Califórnia, diante de fenômenos como a corrupção, a delinqüência e o crime organizado. O programa apoiou a introdução de uma disciplina opcional no plano de estudos, que permitisse aos alunos uma reflexão e a adoção de uma cultura da legalidade. Por outro lado, o Instituto Federal e Eleitoral teve um importante papel no desenvolvimento do currículo para a formação de cidadania democrática nas escolas, preparando materiais –em colaboração com o Centro para a Educação Cívica– que foram difundidos no país e integrados no Sistema Nacional de Atualização Profissional dos Professores. Esses cursos de atualização profissional são parte do Sistema Nacional de Atualização Profissional e contribuem para a promoção profissional dos docentes. Os esforços de formação de pessoal docente ainda são modestos, dadas as dimensões do país e os desafios de consolidar uma cultura democrática. Existe uma licenciatura em Educação Secundária com especialização em formação cívica e ética, mas a maioria dos professores que lecionam essa disciplina na escola secundária não se formou nessa especialidade.

Além das oportunidades específicas no currículo para formar competências para a vida em democracia, é necessário que estas oportunidades sejam inseridas num contexto institucional que respeite os jovens e suas famílias. Embora, na região, existam esforços incipientes para promover o vínculo da comunidade com as escolas, esses esforços estão concentrados na educação primária. Na secundária, são raras as oportunidades para que os jovens participem diretamente nas atividades que lhes permitam desenvolver habilidades de negociação, de gerar acordos e de gestão. As reformas da educação secundária, em curso em vários países da região, são uma excelente oportunidade para convidar os jovens a participar na definição dos propósitos da escola, para conseguir o desenvolvimento de competências que permitam uma efetiva cidadania democrática.

16 Ministério da Educação Nacional e Fundação Empresários pela Educação (2004): *Quince Experiencias para Aprender Ciudadanía... y Una Más*. Bogotá (Colombia).

17 Resposta do Ministério da Educação do México à Enquete do Diálogo Regional.

Por sua vez, estas relações entre jovens, docentes e comunidades estão inseridas num sistema de normas institucionais que governam a gestão escolar, influenciando a seleção de professores, a nomeação de diretores e o clima social da escola. Em algumas ocasiões, estas normas tácitas contradizem abertamente uma cultura de respeito à legalidade e à democracia; por exemplo, quando os professores compram os postos, os diretores ou supervisores requerem favores sexuais das professoras ou estudantes, e os sindicatos ou partidos políticos exigem dos profissionais da docência participação em atividades alheias às que são específicas da escola em troca de apoio para que possam realizar sua tarefa.

Nos contextos em que ocorrem práticas ilegais nas escolas –venda de qualificações, cobrança de cotas ilegais–, a cultura institucional reflete assim as tensões entre a tentativa de consolidar valores democráticos modernos e os valores autoritários tradicionais contrários à democracia que apresentam. Não é de estranhar, então, que a enquete sobre educação cívica aplicada a jovens entre 14 e 17 anos no Chile e na Colômbia tenha mostrado sua incapacidade de reconhecer "algumas ameaças à democracia, como a corrupção, o nepotismo e o controle dos meios de comunicação"[18]. Esse estudo indica repetidamente que os estudantes experimentaram o conhecimento cívico como teórico, desconectado de sua realidade imediata. Em relação aos dados dos Estados Unidos, a maior diferença com os estudantes chilenos e colombianos está na capacidade de interpretar os princípios cívicos representados em situações concretas cotidianas –como artigos de jornal, panfletos ou histórias em quadrinhos– e não no conhecimento de fatos básicos que caracterizem a democracia em teoria[19]. O fato de que a instituição educacional é governada por códigos não democráticos que contradizem os conteúdos explícitos do currículo de educação cívica, provavelmente explica porque os jovens latino-americanos aprendem a ser cidadãos "na teoria", mas não na prática.

Numa enquete recente, realizada em El Salvador, sobre as formas mais freqüentes sob as quais os cidadãos comuns experimentam situações de corrupção, um alto porcentual afirmou que sua maior experiência direta estava na solicitação de pagamentos ilegais nas escolas públicas, duas vezes mais do que a solicitação de subornos em centros de saúde, três vezes mais que a solicitação de subornos nos ministérios ou por parte da polícia[20]. Essa constatação não indica necessariamente que a corrupção seja mais elevada no sistema educacional de El Salvador do que em outros países; indica apenas que este é um dos poucos países nos quais houve a intenção de estudar empiricamente as manifestações da corrupção na gestão educacional e de outros serviços públicos. Nesta enquete, as pessoas com melhores níveis de escolaridade estão mais inclinadas a pensar que a corrupção é necessária para enriquecer-se. Com efeito, 33% dos universitários formados estão de acordo com a afirmação de que, "para ficar rico é preciso ser corrupto", em comparação com 30% dos formados na secundária, 25% dos graduados na escolaridade básica e 22% dos que completaram a primária[21]. Esse estudo destacou, de forma transparente, a relação entre a extensão da corrupção e a desilusão sobre a democracia: "Uma conseqüência direta da corrupção é a desilusão que pode gerar na cidadania sobre a democracia. A Enquete do Milênio da Gallup Internacional em 2000, que entrevistou 57 mil pessoas em 60 países, comprovou que a maior desilusão com a democracia está nos lugares onde há maior corrupção"[22].

18 Judith Torney-Purta e Jo-Ann Amadeo (2004): *Fortalecimiento de la Democracia en las Américas a través de la Educación Cívica*. Washington DC, Organização de Estados Americanos, p. 66.

19 Ibídem.

20 José Miguel Cruz e Álvaro Martín de Vega: *La Percepción sobre la Corrupción en las Instituciones de El Salvador. Los Ciudadanos Hablan sobre la Corrupción*. San Salvador, Universidade Centro-Americana, Instituto Universitário de Opinião Pública, p. 58. Dezesseis por cento dos entrevistados afirmaram ter sido vítimas diretas de solicitações de suborno em escolas públicas.

21 Ídem, p. 45.

22 Ídem, p. 17.

As escolas que respeitam os estudantes e suas famílias, e que servem como modelo de respeito, abertura e transparência para eles, são comunidades fortes, enfocadas na aprendizagem.

© UNESCO/Alberto Jonquières

Não era parte do objetivo da enquete analisada neste relatório explorar estes aspectos da cultura institucional da escola no sentido mais amplo. Mas o estudo dessas normas –especificamente de como as práticas administrativas da gestão educacional refletem ou desvirtuam propósitos democráticos– deve ser uma prioridade na agenda de pesquisa sobre este tema na região.

As escolas que respeitam os estudantes e suas famílias, e que servem como modelo de respeito, abertura e transparência para eles, são comunidades fortes, enfocadas na aprendizagem, administradas de forma transparente para o sucesso de propósitos públicos. Por sua vez –se vão contribuir com o desenvolvimento de uma cultura democrática–, as escolas que são comunidades fortes e que oferecem a todas as crianças oportunidades de aprender a níveis de excelência, e sobretudo oportunidades de escolher, operam num sistema maior de instituições e aspirações sociais comprometido com a oferta de experiências similares a todos os alunos.

O sistema de interdependências que descrevemos inclui experiências de alta qualidade e consistentes a nível micro, que permitem internalizar a capacidade de escolher, que permitem aos estudantes descobrir e desenvolver sua própria *voz*, o que inclui oportunidades no currículo para aprender sobre a democracia e as liberdades, e requer professores bem preparados para servir de modelos e para valorizar a liberdade de fazer pesquisa por conta própria e a independência de critério. Essas escolas relacionam-se com jovens e suas comunidades de forma respeitosa e têm professores e diretores escolares que demonstram eles mesmos que se podem relacionar entre si de forma respeitosa, honesta e aberta, no microcosmo da escola e na gestão da micropolítica escolar. Da mesma forma, essas escolas requerem um compromisso social maior de educar a todos os níveis de excelência para a vida em democracia. Estas condições interdependentes formam um sistema de círculos concêntricos de influência, ao centro do qual estão as experiências dos jovens na escola; e, no círculo mais externo, está o compromisso da sociedade em educar todos os jovens com níveis de excelência.

Mais que unidirecionais, as relações entre os componentes desse sistema são de interdependência, posto que há ciclos de retroalimentação de cada elemento aos outros e também há ciclos de realimentação dos resultados de cada nível que, com tempo, impactam os outros componentes. Por exemplo: à medida que os jovens têm na escola experiências que permitam valorizas as diferenças e a liberdade, eles vão se comprometer mais com o apoio a uma educação de alta qualidade para todos. Por sua vez, esse maior compromisso social com uma educação de qualidade possibilita experiências de maior qualidade a nível micro.

© UNESCO/Jack Ling

CONCLUSÕES e sugestões

Na América Latina, e durante a última década, os esforços recentes de reforma educacional inspiram-se em boa arte no desejo de responder às aspirações democráticas de dar a todos os cidadãos igualdade de oportunidades para participar em economias e sociedades baseadas cada vez mais em conhecimentos.

Os esforços para universalizar o acesso à educação secundária, as políticas de discriminação positiva para reduzir os fossos em qualidade da educação, e a ênfase em melhorar as competências básicas dos formados na primária e na secundária refletem a aspiração de preparar a nível básico para participar e deliberar em sociedades democráticas.

Esta forma de entender a relação entre educação e democracia justifica-se parcialmente em estudos empíricos. Uma pesquisa sobre a conexão entre educação e atitudes democráticas, com base numa enquete aplicada em 48 países –incluindo Chile, Costa Rica e México–, constatou que as pessoas com mais anos de escolaridade eram as que tinham atitudes mais democráticas[23]. Outro estudo sobre o mesmo tema, mas realizado nesses três países latino-americanos, concluiu que, embora a maioria dos adultos entrevistados não confiasse nas outras pessoas (o que sugere um baixo nível de cultura cívica), os 30% que confiam nos demais tinha níveis educacionais mais altos e mais probabilidades de ter concluído os estudos secundários e universitários[24]. Nesses três países, o nível de confiança interpessoal é baixo; mas é ainda mais baixo entre as pessoas que têm menor escolaridade e nos países com populações com menor nível de escolaridade. Uma relação semelhante entre educação e confiança interpessoal foi encontrada por Robert Putnam nos Estados Unidos[25]. Numa enquete aplicada em 17 países em 2002, em média só 19% dos entrevistados disse que era possível confiar na maioria das pessoas; estas cifras variam de 3% no Brasil, país que tem os indicadores educacionais mais baixos da região, a 36% no Uruguai, nação com altos indicadores educacionais na zona[26].

Apesar da convicção de que educar todas as pessoas com altos níveis de qualidade é uma condição necessária para a cidadania democrática, o reconhecimento da necessidade específica de aprofundar na definição das competências essenciais para a cidadania democrática, na identificação das metodologias mais apropriadas para desenvolvê-las e nos sistemas de apoio e avaliação para levá-las a escala, essas metodologias constituem um debate mais recente. Na maioria dos países, este foi um debate mais de especialistas do que uma discussão generalizada a todas as comunidades de educadores em sentido amplo, e menos ainda aos diversos grupos de interesse que convergem ao redor da questão educacional. A educação para a formação da cidadania democrática é, na América Latina, uma questão incipiente e raramente baseada na análise de evidência empírica sobre o que funciona e com quais resultados.

Alguns Ministérios da Educação formaram comissões de estudo para analisar a questão e formular propostas. Não são conhecidos, ainda, os reflexos dos resultados do trabalho dessas comissões nas práticas docentes inovadoras e menos ainda em competências dos estudantes que tenham demonstrado ser particularmente promissoras. Pelo contrário, a análise das competências cívicas de jovens entre 14 e 17 anos no Chile e na Colômbia e de jovens de 14 anos no México indica importantes carências, maiores nos casos do Chile e do México do que no da Colômbia. Embora os estudantes colombianos, e em menor grau os chilenos e os mexicanos, conheçam as características ideais de uma democracia formal, eles tendem a ver esse conhecimento como alheio à sua própria realidade[27]. Estes estudos indicam, em particular, um déficit na educação cívica na escola primária. Indicam igualmente a incapacidade dos jovens de reconhecer como impedimentos à democracia práticas como a corrupção ou o nepotismo. Um dos estudos indica que os professores, tanto na Colômbia como no Chile estão deficientemente preparados para formar para a cidadania democrática, que consideram que seria muito mais efetivo um enfoque integrado ao longo de todo o currículo do que uma disciplina específica e que tendem a se apoiar principalmente no estudo de documentos originais, como as constituições dos países, o que sugere uma forma tradicional e limitada de apoiar a aquisição de conhecimento sobre a institucionalidade democrática, mas não a capacidade de participar democraticamente.

23 Moreno, A. (2001): *Democracy and Mass Belief Systems in Latin America*. In Roderick Ai Camp (ed.): *Citizen Views of Democracy in Latin America*. Pittsburgh, Editora da Universidade de Pittsburgh, 27-50, p. 35.

24 Power, T. e Clark, M. (2001): *Does Trust Matter?* In Roderic Ai Camp (ed.): *Citizen Views of Democracy in Latin America*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 51-70, p. 59.

25 Putnam, R. (1995): *"Tuning in, Tuning out: The Strange Disappearance of Social Capital in America". Political Science and Politics, 27*(4), p. 665. Citado em Power e Clark, ver nota 15.

26 Latinobarómetro, 2002. Relatório de imprensa. www.latinobarometro.org.

27 Judith Torney-Purta e Jo-Ann Amadeo (2004): *Strengthening Democracy in the Americas through Civic Education*. Washington DC, Organização de Estados Americanos, p. 48. Ver também Felipe Tirado e Gilberto Guevara: *Educación Cívica: Un Estudio Complementario*, 2005, p. 31.

Que opções permitiram avançar na formação de cidadania democrática a partir da escola?

1. Definir as competências que tornam efetiva uma cidadania democrática. É necessário continuar desenvolvendo e promovendo a discussão sobre as competências que tornam a cidadania competente. A própria avaliação da democracia e de sua qualidade é um processo. A Costa Rica executa um interessante projeto, a Auditoria Cidadã sobre a Qualidade da Democracia, cujo objetivo é ponderar as expectativas dos cidadãos em relação a esta[28]. Sobre a base desse tipo de estudos será possível operacionalizar as competências e disposições necessárias para a cidadania efetiva. O México realizou recentemente um importantíssimo estudo sobre discriminação, cujos resultados foram divulgados pela imprensa. Este tipo de iniciativa é muito valioso para estimular a discussão pública sobre os componentes específicos da cidadania democrática.

2. Identificar os fossos entre as competências de uma cidadania efetiva e os conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes e formados pelo sistema escolar. Trabalhos de pesquisa –como o Estudo Internacional de Educação Cívica– oferecem informação muito valiosa sobre os conhecimentos e disposições cívicas dos alunos. Lamentavelmente, só dois países latino-americanos –Chile e Colômbia– participaram desses estudos, e mais recentemente o México incorporou algumas perguntas dessa pesquisa a uma avaliação de formandos na secundária. Estes estudos de opinião, como aquele sobre corrupção realizado em El Salvador e discutido neste trabalho, assim como enquetes periódicas tipo Latinobarómetro, permitem compreender em que medida há correspondência entre as demandas que a democracia faz à cidadania efetiva e as competências e visões dos cidadãos concretos em cada país. Conhecer os fossos entre as demandas da democracia e os resultados que ela produz no sistema educacional permitirá definir propósitos específicos para a formação cidadã na escola.

3. Promover fóruns democráticos para negociar os propósitos da educação secundária. Como indicaram os teóricos do estudo da educação democrática, não há uma única maneira de definir de que forma educar para a democracia[29]. É por isso que uma teoria democrática se orienta para formas participativas de definir os propósitos da escola. Os esforços em curso de expansão da escola secundária na América Latina são uma excelente oportunidade para capitalizar essa expansão e avançar formas abertas e amplas de definição e de discussão sobre os propósitos da escola.

4. Identificar na escola quais são as experiências que contribuem para o desenvolvimento de competências de cidadania democrática no contexto latino-americano, o que requer um ambicioso trabalho conceitual e de pesquisa. Coerentemente com a tese de que avançamos no fato de que a educação cidadã transcende uma disciplina no currículo, será necessário estudar as pedagogias em uso nas escolas, as formas e oportunidades de participação dos estudantes nos centros educacionais, e os efeitos das mesmas no desenvolvimento de competências, habilidades e capital social.

5. Realizar pesquisas comparadas e analisar evidência empírica entre vários países e, ao longo de amplos períodos históricos, que permita uma melhor conceituação sobre as formas efetivas de educação cidadã.

© UNESCO/Victor Manuel Camacho Victoria

28 Projeto Estado da Nação: *Auditoría Ciudadana sobre la Calidad de la Democracia*. San José (Costa Rica).

29 Amy Gutmann (1987): *Democratic Education*. Nova Jersey. Editora da Universidade Princeton.

6. Preparar programas específicos para a educação cidadã e materiais educacionais que possam apoiar os docentes e estudantes em atividades de comprovada eficiência. Em particular, aprofundar o estudo da história e do governo, incorporando conteúdos comparados que documentem de que maneira a participação e a ação social e dos indivíduos têm promovido a democratização das sociedades (por exemplo, estudando o movimento dos direitos civis nos Estados Unidos ou a queda do regime de *apartheid* na África do Sul); estudar processos históricos que resultaram na redução das liberdades e direitos cidadãos (o surgimento do nazismo na Alemanha e os genocídios recentes de Ruanda e Darfur, entre outros); da mesma forma, incorporar o estudo comparado dos regimes autoritários na América Latina e seus efeitos nas liberdades das pessoas e em seus direitos.

7. Criar programas de formação de professores, diretores e administradores escolares para desenvolver competências que lhes permitam apoiar uma educação cidadã de alta qualidade.

8. Desenvolver e avaliar experimentos específicos para a formação de programas de educação cidadã inovadores –que possam ser ensaiados no quadro das reformas de educação secundária de diversos países da região–, com o fim de testar o conhecimento mais atualizado sobre o material e permitir avaliar em escala a viabilidade e os custos de realizar essas experiências. Por exemplo, avaliar modelos de educação em serviço (*service learning*) e estudo da história.

9. Criar redes de pesquisa e prática, que articulem pesquisadores e comunidades amplas de educadores em vários países da região e com países de outras partes do mundo, com o fim de trocar conhecimento baseado na prática nesse campo.

10. Planejar e implementar programas contínuos de desenvolvimento profissional para professores, com um foco na educação cidadã e para a democracia. Nenhum programa inovador terá completo êxito se os professores que o vão implementar não estão bem preparados na área.

Anexo 1

Porcentual de pessoas que indicam que a democracia é preferível a outras formas de governo e que estão satisfeitas com ela

	A democracia é preferível a outras formas de governo							Satisfação com a democracia
	1995	1996	1997	1998	2000	2001	2002	2002
Argentina	76%	71%	75%	73%	71%	58%	65%	8%
Bolívia		64%	66%	55%	62%	54%	52%	24%
Brasil	41%	50%	50%	48%	39%	30%	37%	21%
Chile	52%	54%	61%	53%	57%	45%	50%	27%
Colômbia		60%	69%	55%	50%	36%	39%	11%
Costa Rica		80%	83%	69%	83%	71%	77%	75%
Equador		52%	41%	57%	54%	40%	47%	16%
El Salvador		56%	66%	79%	63%	25%	40%	38%
Guatemala		51%	48%	54%	45%	33%	45%	35%
Honduras		42%	63%	57%	64%	57%	57%	62%
México	49%	53%	52%	51%	45%	46%	63%	18%
Nicarágua		59%	68%	72%	64%	43%	63%	59%
Panamá		75%	71%	71%	62%	34%	55%	44%
Paraguai	52%	59%	44%	51%	48%	35%	41%	7%
Peru	52%	63%	60%	63%	64%	62%	55%	18%
Uruguai	80%	80%	86%	80%	84%	79%	77%	53%
Venezuela	60%	62%	64%	60%	61%	57%	73%	40%

Fonte: Latinobarómetro. Citado in *The Economist*, 28 de julho de 2001, volume 360, número 8232. Cifras para 2002 de Latinobarómetro: *Informe de Prensa Latinobarómetro 2002*. Apoio à democracia é o porcentual de pessoas que concordaram com este texto: "A democracia é preferível a qualquer outra forma de governo". A satisfação com a democracia é o porcentual de pessoas que disseram que estavam "muito satisfeitas" ou "satisfeitas" com a forma com que a democracia funciona em seus países. www.latinobarometro.org

© UNESCO/Dominique Roger

Construção de sentidos essenciais da educação[1]

Raúl Leis R.
Sociólogo, Panamá.

AS IDÉIAS são asas

Como começar sem Martí! “As folhas são as asas das árvores; as idéias são as asas dos homens; as pedras não têm asas.” As idéias a que se refere são as idéias justas. Entre elas vibram a eqüidade, a liberdade, a participação, a verdade, que se devem traduzir em obras e ações concretas. A hora latino-americana nos desafia a uma aposta pela mudança e redobrar esforços em prol de uma população mais consciente, articulada, empoderada e proponente, em função de uma sociedade inclusiva, democrática e justa, capaz de resolver o embate das marés de inumanidade que ameaçam varrer-nos.

Circulam muitos diagnósticos que detalham nossa realidade. Tomemos um recente: o Relatório sobre a Democracia na América Latina do PNUD, onde a realidade é pintada como um triangulo. O primeiro vértice é a difusão da democracia eleitoral na região; o segundo, a pobreza, e o terceiro é a desigualdade.

A aplicação do modelo de ajuste neoliberal (Consenso de Washington) não solucionou os grandes problemas e gerou o segundo e o terceiro vértices. Pela primeira vez, convivem os três traços e a pouca compreensão dessa realidade pode levar a conseqüências graves. A fórmula não pode ser o modelo de ajuste neoliberal que marcou as duas últimas décadas com mais pobreza, desemprego e desigualdade. Nossas sociedades estão sufocadas por violência, insegurança, redução das políticas sociais e auge de poderes de fato –especialmente certos grupos de interesse empresariais, que funcionam como poderosos *lobbies*–, extensão do narcotráfico e das máfias e cultura da corrupção e da impunidade.

[1] São apenas idéias surgidas da prática “sentipensante” do caminhar educativo, que estão prestes a entrar no círculo vicioso do diálogo e do debate fecundo.

© UNESCO/Dominique Roger

"As folhas são as asas das árvores; as idéias são as asas dos homens; as pedras não têm asas". (José Martí)

Poderíamos acrescentar um quarto vértice: as ameaças à paz. O mundo é hoje unipolar e o país mais poderoso do mundo se erige como seu xerife por meio da guerra preventiva e da falta de respeito ao direito internacional, com o argumento do combate ao terrorismo.

Neste panorama, na América Latina o político perde centralidade por descrédito. Entre as razões desta situação, encontramos "a fragmentação política, o clientelismo, o caudilhismo, a ausência de partidos democráticos, a mudança de banda, os projetos políticos personalistas, a ausência de programas e de regras do jogo internas e outros males" (Pedro Santana). Governo e sociedade –surdos entre si– convidam a crise permanente.

Governar é exercer uma ação positiva sobre a marcha dos assuntos públicos. É dever do governante consultar os cidadãos regular e periodicamente; é dever cidadão organizar-se e participar da gestão pública com proposta e protesto, contribuição e crítica. O fundamental é a comunicação. Segundo Durkheim, "a democracia é a forma política de uma sociedade que se governa a si mesma. Um povo é tanto mais democrático quando a deliberação, a reflexão e o espírito crítico desempenham um papel mais considerável na marcha dos assuntos públicos".

Nesta relação, os meios de comunicação são intermediários. Na América Latina, depois da Igreja Católica, são eles que possuem maior aceitação e credibilidade, mantêm uma presença importante, fixam a agenda pública. Mas possuem "uma contradição perigosa em sua própria constituição e funcionamento: desenvolvem um serviço público e participam do espaço público (...) mas o fazem a partir de uma lógica privada, que é a do mercado (...), e estão em mãos majoritariamente privadas" (Luciano Leiva).

© UNESCO/B. Serrailler

Diante desta realidade, é preciso criar modelos alternativos, tanto políticos como sociais, econômicos e ambientais, que permitam transitar rumo a uma sociedade democrática, por meio de eixos como:

- Melhorar a qualidade de vida da maioria da população, começando com a dos segmentos que o modelo concentrador e excludente deteriorou mais intensamente.
- Reverter os efeitos mais nocivos para o conjunto da sociedade do modelo LACE (Liberal, Aberturista, Concentrador e Excludente).
- Abrir canais de participação cidadã.
- Gerar transformações na estrutura do poder econômico e político, reafirmando a igualdade de oportunidades, a transparência e a honestidade na ação, e a irrestrita defesa de todos os direitos humanos.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: raízes e asas

No praião criado pela maré baixa encontrei um grupo de crianças e jovens de uma aldeia de pescadores próxima, que desenhavam sobre a areia enormes figuras de peixes e barcos, corações, datas e nomes. Em frente estava o edifício fechado da escola, por causa das férias. Quando perguntei, um deles me contou que nunca em sua escola se havia usado a praia, como um grande caderno cheio de possibilidades pedagógicas. Para ele, a educação era sinônimo de aborrecimento e monotonia, e às salas de aulas só faltava o jota para expressar o que na verdade são: jaulas, que tornam prisioneiros os estudantes e professores através de uma educação conformista, repetitiva, baseada na memória e desprovida de participação.

O sistema educacional precisa de uma profunda reestruturação. Reconceituar o modelo pedagógico, enfatizando a educação popular, que traz elementos vitais, como a revalorização do saber do educando e sua relação com o contexto. É básico que expresse nossa cultura, capacidade de interculturalidade, idiossincrasia, história, perspectivas e identidade.

A educação deve levar à consolidação de solidariedade, participação, laboriosidade, honestidade, criatividade, crítica e compromisso da ação transformadora; desenvolver a capacidade de articular propostas participativas no ensino-aprendizagem e no planejamento, avaliação, decisão e gestão, compreensão, busca e solução de problemas. A atividade educativa deve ser espaço de desenvolvimento dessas capacidades, e estar vinculada à participação social, de ciências, artes e tecnologia, desenvolvendo habilidades, destrezas, criatividade e capacidade de discernimento.

É importante desenvolver a produção e apropriação coletiva do conhecimento. Não há educação se não se propicia sua relação com a vida, visualizando as pessoas como atores do processo. Só uma educação popular, com raízes e asas, poderá responder aos desafios. A raiz é a revalorização da memória e dos processos históricos, das identidades e das culturas, dos compromissos com os excluídos, segregados, esquecidos e oprimidos; com gênero, idade e etnia; com participação e ética. Asas significam capacidade de renovar e inovar; assumir as novas tarefas criativa e audazmente; escapar de dogmas e estigmas.

Uma educação integral significaria incluir valores universais pouco integrados aos programas educacionais, como a questão da participação da mulher, o respeito à diversidade cultural, a questão ambiental ou a etno-educação, a reconceituação da propaganda pela comunicação política.

Muitos intelectuais, técnicos, educadores e comunicadores correm o risco de se fechar num círculo alheio às palpitações da vida.

© UNESCO/Ramon Lepage

CULTURA: diálogo de saberes

A cultura é esse conjunto de expressões, atividades, produtos materiais e espirituais, símbolos e representações que brotam da atividade humana expressa como algo vivo, dinâmico. É processo coletivo de criação e re-criação, que corresponde a uma visão própria da realidade e também do ser humano e de suas relações sociais.

Muitos intelectuais, técnicos, educadores e comunicadores correm o risco de se fechar num círculo alheio às palpitações da vida. Muitas vezes impera uma concepção assimétrica das capacidades humanas, que conduz ao desconhecimento de como o povo produz e faz circular seu saber.

As pessoas vivem dimensões culturais contraditórias. Uma delas é a cultura do povo como conjunto multicolorido e multifacetado de expressões culturais existentes no meio popular. É inorgânica, múltipla, dispersa, justaposta e parcializada. É assistemática, pois o povo não possui a hegemonia política, econômica e cultural que conduza a uma autêntica cultura popular nacional. A hegemonia social está em mãos de setores que imitam a cultura das potencias dominantes e que, até, transpassam os produtos de consumo elitista à cultura do povo, que incorpora modas, música, comidas, costumes e objetos.

A cultura do povo é politicamente ambígua. Nela, estão subjacentes posições conservadoras e progressistas. De maneira acrítica e, muitas vezes, funcional para a ordem estabelecida, mistura mensagens das elites dominantes com as sedimentações culturais próprias. Esta ambigüidade aparece em concepções compartilhadas em toda a sociedade, como machismo, racismo, autoritarismo, fugas religiosas e politicagem.

A crise atual faz com que a cultura do povo seja atravessada também por outras contradições: solidariedade e concorrência, para captar as escassas oportunidades, convivem num equilíbrio difícil e contraditório, que conduz uma parte da população a fugas religiosas, pragmatismo político e formas de sobrevivência ligadas à violência. Nesta sopa de ingredientes podemos estimular a revalorização ou recuperação –do seio da cultura do povo– dos conteúdos transformadores e de afirmação que contribuem para a construção de identidade em suas diversas dimensões.

A educação deve estar relacionada com o processo organizativo e com a vida social da comunidade. Não pode haver divórcio entre cotidiano, necessidades e potencialidades das pessoas, de um lado, e proposta educacional, de outro.

Esta prática transformadora supõe três dimensões: descobrir e reconhecer (o investigativo, recuperação e revalorização); apropriar-se (o pedagógico); compartilhar e explicitar (o comunicativo).

Estas dimensões estão articuladas entre si e com as diversas práticas e com a vida das pessoas. A educação é uma dimensão do processo: não se trata apenas de melhorar os “atos pedagógicos”, sem tocar outras facetas de sua vida. Isto não retira importância do papel da educação integral, põe-na em seu lugar, na dimensão de apropriar-se. Assim como a comunicação popular e/ou alternativa estariam mais no compartilhar, e a investigação participativa no descobrir.

A educação move-se entre o pólo do conhecer e o do transformar. É uma unidade dialética: conhecemos transformando e transformamos conhecendo. A atividade educativa não deveria ser avaliada pela apropriação de conceitos, mas sim pela capacidade de provocar uma prática melhorada ou com maior capacidade de transformar no sentido correto.

A dimensão afirmativa da cultura popular está na existência de formas e códigos populares que sustentam, por sua simples presença, o sentido de identidade coletiva. Esse é o caso do artesanato popular, das crenças, da produção literária ou musical, das roupas, hábitos alimentícios, comportamentos, linguagens, etc. Esta dimensão expressa o falar línguas nacionais, manejar um conjunto de hábitos e costumes que definem os habitantes de uma etnia, região ou país. A dimensão transformadora levanta um inventário de potenciais formas e códigos que mostram injustiças, permitem ouvir queixas e desejos de mudanças e resgatam elementos educativos de mudança. A revalorização do cotidiano, o reconhecimento da cultura popular que luta por sua sobrevivência e recuperação não se chocam com a cultura universal. Complementam-se e potencializam na perspectiva de construir a cultura nacional e latino-americana a partir das riquezas do arquipélago das culturas populares.

A identidade está ligada à capacidade de decisão sobre a sociedade, aos recursos humanos e materiais, sobre o que fomos, somos e queremos ser. Mas a identidade precisa muito da criação, pois deve ser re-criada continuamente para poder existir. Por isso, a identidade é o coração do projeto democrático real e integral a que nossos países aspiram. E a alma da identidade é a cultura. Ela também requer uma visão pluricultural de nação, pois há o perigo de ver a cultura como folclore ou como a expressão absoluta de uma região, gerando uma espécie de colonialismo cultural interno. Um caso comum é o dos indígenas, quando um setor dos não-indígenas procura integrá-los, exigindo que percam seus valores em função da "civilização".

Os tempos desafiam-nos a abrir-nos para um espaço pluricultural. Nesse sentido, a função da comunicação, da educação e da promoção pode ser repensada como o resgate do próprio, mas também como animadora e valorizadora do plural, da diversidade cultural. Este reconhecimento da pluriculturalidade não é suficiente se não acelera a convergência das diferentes facetas étnicas, idiossincráticas, cognitivas, culturais. Isto é, a interculturalidade recolhe, retoma e projeta uma síntese, que não é fusão mas encontro contraditório de possibilidades e experiências, no marco do "processo de criação de relações educativas humanizadoras, que permitam o reconhecimento do vivido e das identidades" (Sime, 1991: 73). Revalorizar o local, o próprio, o diferente, a identidade dos sujeitos não é oposto à interculturalidade mas sim complementar e potencialmente humanizador.

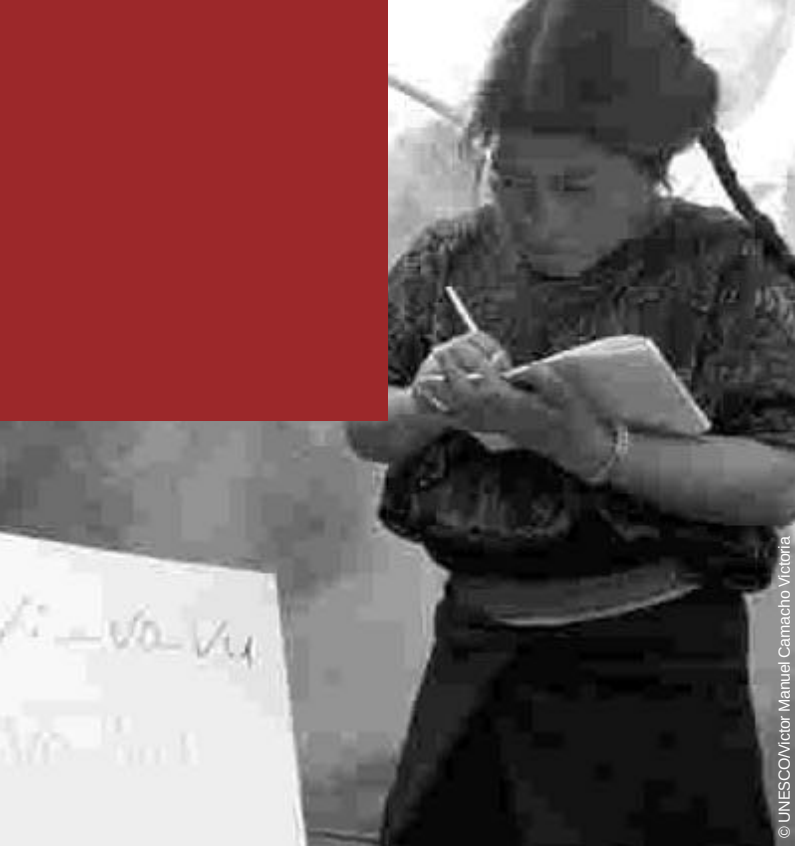
Os tempos desafiam-nos a abrir-nos para um espaço pluricultural.

© UNESCO/Dominique Roger

O contexto latino-americano e as mudanças mundiais também geram acelerados processos de interculturalidade –internos e externos– nos países que possuem características de desterritorialidade e descoleção[2]. Isto é, a perda do território e de suas coleções de monumentos, rituais e objetos, parte da identidade de muitos grupos humanos. Hoje, as migrações, as mudanças tecnológicas e a eficácia das comunicações produzem uma radical reorganização das formas de produção e circulação de bens simbólicos. As culturas são cada vez mais híbridas e interculturais e, ao mesmo tempo, muitas culturas desterritorializadas –como os latinos nos Estados Unidos– encontram identidades através de estações de rádio e TV, publicações em espanhol e a possibilidade de recriar territórios e coleções em seu novo habitat, o que é uma implosão do terceiro mundo no primeiro e leva Rouse a reclamar a necessidade de uma "cartografia alternativa do espaço social", baseada em noções como fronteira ou circuito (Rouse, 1988: 1).

A pluriculturalidade e a interculturalidade fomentam o acesso mais fluído das culturas populares a uma gama de bens simbólicos e ao cosmopolitismo; mas, ao mesmo tempo, a atomização e a desterritorialização, especialmente no contexto de grandes cidades, dificultam a constituição de novas identidades e de "sujeitos capazes de intervir eficazmente na recomposição do tecido social... Necessitamos de estudos interdisciplinares, saberes diagonais, para captar os processos interculturais onde se formam as identidades híbridas deste fim de século" (García Canclini, 1990: 56).

2 Ver García Canclini, Néstor: "Escenas sin territorios", in *La comunicación desde las prácticas sociales*, Universidade Iberoamericana, México, 1990.


© UNESCO/Victor Manuel Camacho Victoria

O que somos? O que temos sido? O que queremos ser? São perguntas terríveis, vitalizante e até “desgarrantes”. Devemos buscar suas respostas e apoiar a auto-construção de identidades e da identidade, à qual se chega quando as diferenças sociais e pessoais conversam animadamente e, sem ânimo de assumir a outra, constroem consensos e se enriquecem.

É necessário tomar consciência crítica de nossos horizontes culturais, políticos e sociais. Amadurecer e potencializar fecundamente a criação cultural; lutar contra a auto-censura e a intolerância.

SOCIEDADE e comunicação

A comunicação é uma prática social que também está relacionada com os movimentos sociais. A comunicação –e, em especial, os meios de comunicação de massa– expressa, é afetada e afeta a assimetria das relações sociais, onde a hegemonia é sustentada tanto na imposição como na cumplicidade dos símbolos que reproduzem um modo de vida. Por isso, deve favorecer um espaço onde se exercitem os símbolos contraditórios da cultura viva; a construção de poderes, identidades e memórias; a capacidade de pensar e criar pessoal e coletivamente; o debate dialógico levantado sobre a intencionalidade autogestionária, crítica e democrática.

A comunicação de massa é um fenômeno, uma manifestação, dos tempos modernos. Boa parte do debate teórico se concentra na visualização da *mass media* em sua articulação tripla: aparelho ideológico, entidade política e empresa lucrativa.

Na América Latina, durante os anos 60, a reflexão teórica dirigiu-se para a crítica dos modelos exógenos de análise da sociedade e da comunicação. As contribuições de Antonio Pasquali (*Comunicación y cultura,* 1962) e Paulo Freire ajudaram a construir o enfoque conceitual que delineia um enquadramento diferente da comunicação estadunidense. Estudiosos como Eliseo Verón propuseram métodos próprios, através da semiologia. O debate esteve centrado mais no emissor e nas mensagens, enfocando-se a análise nas dimensões empresariais e ideológicas, a economia política dos meios e a comunicação social como exercício de poder, através de trabalhos como os de Ariel Dorfman, Mighelle e Armand Matelartt, com seu célebre *Como ler o Pato Donald*. Nos anos 80 e 90, houve uma aproximação à recepção dos meios de comunicação e às mediações sócio-culturais, como mostram os trabalhos de Jesús Martín Barbero, Néstor García Canclini e Mario Kaplún, que integram questões como globalização, indústria cultural, culturas híbridas, massividade, multiculturalidade e comunidades transnacionais de consumidores.

Estas contribuições abordam a comunicação de massa como imposição, gratificação, vício ou hábito irritante. A reflexão também enfoca os processos e fenômenos sociais gerados pelos meios de comunicação. São propostos métodos de leituras sócio-críticas, que permitem refletir sobre o papel dos meios de comunicação junto à democracia e à esfera pública. Eles re-propõem o papel dos meios como vigilantes públicos e representantes dos cidadãos; examinam os efeitos dos meios e o poder das audiências. Nesse quadro, surge a comunicação intercultural como espaço de pesquisa relativamente novo, entendendo-se por multiculturalismo “a situação de uma sociedade plural sob o ponto de vista de comunidades culturais com identidades diferenciadas. Enquanto a interculturalidade faria referência à dinâmica que se dá entre estas comunidades culturais... A teoria da comunicação já indicou repetidamente que uma comunicação perfeita, inclusive entre interlocutores da mesma cultura, é realmente muito difícil. As pessoas interpretam as mensagens de acordo com seus conhecimentos, que podem coincidir, aproximadamente, com os do autor dos mesmos ou podem coincidir muito pouco” (Alsina, 2001).

Os meios de comunicação devem contribuir para unir, concertar, mobilizar, em vez de fragmentar, atomizar e desmobilizar. Os meios não são os responsáveis, mas sim os que os possuem e determinam. O problema é que os meios são vistos unidirecionalmente na relação emissor-receptor, ou com uma mensagem fraca de retorno do receptor, com sotaque behaviorista. Também existe uma assincronia entre as imagens ou textos dos meios, já que não são representativos da população, ocorrendo uma incoerência na imagem que os meios devolvem à população, que muitas vezes não expressam a diversidade nem a especificidade nacional. O objetivo é aproximar-nos de um modelo onde o emissor seja receptor e o receptor, emissor, produzindo as mensagens em coerência com a construção de identidade. Pelo contrário, uma proposta sinérgica e participativa encontrará e necessitará da capacidade comunicativa, com possibilidade de interagir e provocar ação, mudança e intercâmbio. As ações da sociedade civil e os movimentos sociais jogam entre a massividade e o massivo. O massivo refere-se à capacidade tecnológica dos meios e a massividade, à possibilidade de estender uma proposta comunicativa servindo-se de redes, sem necessariamente passar pela tecnologia dos grandes meios.

Impera uma concepção comunicativa que produz mensagens a serem difundidas ou impostas em função de uma verdade absoluta. A dinâmica comunicativa deverá produzir mensagens sublinhados pela condição dos sujeitos que possuem um horizonte marcado por diversas e complexas relações. É importante utilizar o convencimento, a sedução ou a utilidade, mas dirigidos a criar participação, juízo público e imagem-verdade. É vital conhecer os destinatários. O manejo influente do massivo implica que os meios propiciem o juízo público e a liberdade de expressão que permitem tornar transparentes as opacidades da sociedade.

Os meios não devem apenas informar. Uma presença formativa nos meios é um veículo para desenvolver nos receptores elementos de juízo que lhes permitam "assimilar" uma mensagem e, mais importante do que isso, comparar idéias, discernir, refletir e escolher. Não é instruir, dar receitas, nem explicitar verdades eternas, mas interpelá-los para que trabalhem sua opinião com esforço e na escuta atenta das experiências e reflexões do outro.

A opinião pública –entendida como o conjunto de juízos, sentimentos e opções que tem a maioria das pessoas de um setor, região, país ou conjunto de países diante de determinadas questões ou conflitos políticos– é quase sempre momentânea, ou seja, posta em funcionamento quando um fato ocorre; é, em primeiro lugar, mais afetiva que racional, expressando sentimentos a favor ou contra alguém ou algo. É importante distinguir entre essas características superficiais da opinião pública e as atitudes mais reflexivas e profundas do que Yankelovich chama de "juízo público". Quando as pessoas aceitam a responsabilidade pelas conseqüências de suas opiniões, temos um caso claro de opinião qualificada ou juízo público. Estar bem informado não é necessariamente sinônimo de emitir opiniões qualificadas. Quando as pessoas refletem, as opiniões podem mudar. É importante ajudar na criação desses juízos públicos, favorecer valorações e discernimentos que sirvam de guia frente à realidade.

A opinião pública só existe quando é conhecida por meio de sondagens de opinião e influem sobre ela os líderes de opinião. A opinião pública é expressada através de agendas públicas: as questões que se legitimam como pertinentes e importantes em determinado momento.

O diálogo com os meios deve formar a imagem do projeto de desenvolvimento. A imagem é "a idéia que as pessoas formam em suas mentes sobre outra pessoa, instituição, fatos ou processos; é uma idéia que se forma a partir de insumos chamados informação, que se vão acumulando na consciência dos indivíduos e grupos sociais até que se consolidem num conceito, bom ou mau, confiável ou não, dinâmico ou estático, progressista ou conservador, só para mencionar alguns"[3]. A imagem condiciona decisões e atitudes que podem mudar políticas e ações de desenvolvimento. É preciso definir o tipo de imagem que mais interessa ter, as iniciativas que se deve tomar para atingi-lo, que a entidade e seu projeto de desenvolvimento sejam na prática o que querem que as pessoas pensem que são, pois não se pode oferecer o que não se tem.

Por outro lado, a comunicação também pode dimensionar a possibilidade de articular o massivo dos meios com a massividade dos movimentos sociais nos quais se relacionam mensagens, situações e também subjetividades. Como fazer comunicação educativa na escola e nos sistemas não formais? como substituir a agitação e a propaganda pela comunicação política? Como conseguir a participação ativa das pessoas na comunicação massiva? Como refletir seus interesses? As experiências de diagnósticos comunitários e processos de pesquisa-ação participativos em comunidades indígenas,

3 ICODE: *Materiales de apoyo*, São José, 1994.

camponesas e afro-americanas, assim como as experiências de comunicação alternativa em favelas e campos, por meio da imprensa popular, rádios comunitárias, teatro, murais... abrem uma série de possibilidades.

No fundo, os meios de comunicação, os projetos de desenvolvimento, as igrejas, os partidos, as associações, a escola devem estimular relações comunicativas mais horizontais, que procurem desenvolver nas pessoas o crescimento de personalidades democráticas com capacidade de autogestão, solidariedade, crítica, liberdade e criatividade. Devem apoiar a construção dos consensos justos e educar na aceitação dos dissensos.

A EDUCAÇÃO POPULAR EM DIREITOS HUMANOS (EPDH) e a construção do sujeito democrático

A partir de um conjunto de contribuições de experiências de educação popular para os direitos humanos no âmbito latino-americano, produzimos uma devolução sistematizada dos mesmos aos próprios participantes, o que incluiu estas reflexões críticas, que devem servir para problematizar a questão e propor alternativas para melhorar e aprofundar a EPDH.

As experiências latino-americanas indicam que existem mudanças importantes para uma vida mais democrática e uma proteção mais efetiva da dignidade humana no nosso continente. Existe incorporação do ensino dos direitos humanos como eixo transversal nos diversos níveis e modalidades com um enfoque amplo.

As experiências procuram não apenas transmitir racionalmente o conceito de Direitos Humanos, mas também encontrar caminhos para vivê-los, colocá-los em prática, exercitando direitos e deveres, apropriando-se de seus valores fundamentais e de seus desafios. No fundo, o que torna propícia a potencialidade da educação é a reflexão necessária sobre a concepção que temos dos Direitos Humanos, sua coerência interna, sua integralidade e, por conseguinte, o tipo de educação que daí emana.

Neste quadro, definem-se desafios como estes:

1. Necessidade de articular democracia e desenvolvimento, numa concepção de cidadania de alta densidade

A EPDH localiza a democracia em posição central, com a gestação de uma moderna cidadania dotada de uma cultura política democrática, de responsabilidade cidadã e de capacidade de ação para transformar positivamente a realidade. Mas não é possível ignorar a realidade de que as sociedades latino-americanas expressam a existência de uma cidadania relegada ao papel de consumidora, ou com uma participação limitada ou excluída do desenvolvimento, muitas vezes sobrevivendo nas ranhuras de um crescimento econômico privativo de uma franja da sociedade. O desenvolvimento está vinculado ao democrático por meio de fatores como o estímulo e o apoio a propostas nacionais que tragam eqüidade ao crescimento econômico, participação ativa à democracia e sustentatibilidade ambiental, e com a colaboração no esforço de organização, participação e gestão cidadã, com ênfase na dos setores marginalizados e excluídos, colaborando na criação de sujeitos com capacidade para construir participativamente seu destino. A incorporação dos enfoques de gênero, idade, etnia, ambiente e desenvolvimento local deve promover a interação entre eles e enriquecer integralmente o desenvolvimento.

© UNESCO/G. Nieto

As experiências procuram não apenas transmitir racionalmente o conceito de direitos humanos, mas também encontrar caminhos para vivê-los.

A afirmação de que as necessidades não são apenas carências, mas potencialidades individuais e coletivas, permite transformar a visão do desenvolvimento num processo centrado nas pessoas, nas formas de relacionar suas necessidades com suas práticas sociais, suas formas organizativas, valores e alternativas globais. Se as necessidades são vistas apenas como carências, corre-se o risco de entrar numa lógica assistencialista, que esquece o enfoque sinérgico e sistêmico[4] que procura substituir o círculo vicioso da pobreza pelo círculo virtuoso do desenvolvimento integral.

O desenvolvimento social e econômico precisa sintonizar-se com os processos de democratização e com o delineamento de métodos políticos inclusivos para resistir às exclusões. É necessária a existência de uma sociedade civil fortalecido e de um sistema político autônomo competitivo, com partidos políticos permeáveis às necessidades e aspirações da população. Uma cidadania de alta densidade supõe a capacidade de conjugar cidadania política com cidadania sócio-econômica, e esta articulação representa um desafio para a EPDH, na medida em que deve construir concepções, metodologias e práticas mais integrais.

2. Necessidade, na EPDH, de modelos pedagógicos y "andragógicos", metodologias educativas e comunicativas mais inovadoras, participativas e eficazes

O desafio é como trabalhar, com realidades concretas, novas formas de: pensar e fazer educação para a democracia; dimensionar os papéis da sociedade, do Estado, da escola, dos professores, cidadãos, militantes, sujeitos e apoiadores; coordenar e construir alianças sociais; conceber e construir a infraestrutura educativo-cultural; combinar e articular diferentes formas e modalidades de educação em relação com as expressões educativas correspondentes a todos os grupos de idade; captar recursos e espaços.

Questão-chave para uma pedagogia crítica é o sustentar-se no "reconhecimento de que só quem se forma como sujeito pode opor um princípio de resistência à dominação ou ao autoritarismo. A educação cidadã, sob este enfoque, deve ser entendida como um processo formativo de identidades individuais e coletivas, que desenvolvem políticas de reconhecimento de direitos e de luta contra todo tipo de discriminação. Uma educação que: a) valoriza o pluralismo e respeita os direitos das minorias e dos diversos grupos culturais; b) promove processos de construção de identidade a partir dos contextos particulares de cada sujeito; c) considera as condições particulares de cada comunidade para ampliar a dinâmica de produção dos direitos surgidos das demandas próprias da "diferença" (gênero, língua, etnia, idade, etc.); d) desenvolve não apenas um discurso de crítica, mas também de possibilidade, portanto promovendo dinâmicas coletivas destinadas a criar novas ordens; e) fomenta a explicitação dos projetos educativos de escolas e comunidades, gerando processos comunicativos destinados a evidenciar os valores sobre os quais se desenvolverão os processos educativos"[5].

A cultura política enlaça a micropolítica com a macropolítica, e forja uma ponte entre a conduta dos indivíduos e o comportamento dos sistemas.

© UNESCO/German Solinis

3. Necessidade de se aprofundar na cultura política democrática

É preciso aprofundar na capacidade de potencializar a cultura política democrática a partir da EPDH, numa realidade em que coincidem –simultânea e contraditoriamente– o aprofundamento da exclusão e da pobreza, a degradação ambiental com as possibilidades de crescimento econômico e de melhores oportunidades de participação democrática.

A cultura política enlaça a micropolítica com a macropolítica, e forja uma ponte entre a conduta dos indivíduos e o comportamento dos sistemas. As atitudes individuais relevantes podem não ser explicitamente políticas, mas sim localizadas entre as atitudes não políticas e as afiliações não

4 Ver de vários autores: Desarrollo a escala humana, CEPAUR, Uppsala (Suécia), 1986.

5 Jorge Osorio Vargas: Pedagogías ciudadanas: mapas actuales de sus propios e híbridos aprendizajes de la com(per)plejidad. Una contribución al debate sobre liderazgo y educación (trabalho apresentado no III Encontro Internacional Multidisciplinar, organizado pelo Centro de Desenvolvimento Humano e Criatividade, Lima, 28-30 de junho de 2002).

políticas da sociedade civil. Por sua vez, a política é entendida como o âmbito relativo à organização do poder –o âmbito das decisões que vinculam, numa sociedade ou grupo–, de onde a cultura política se compõe dos significados, valores, concepções e atitudes que se orientam para um âmbito especificamente político.

A cultura política democrática –como conjunto de valores, atitudes e preferências variáveis influenciadas pelas mudanças substantivas da sociedade– desempenha um papel crucial na democracia, compreende pautas e limites de conduta para cidadãos e líderes políticos, legitima as instituições políticas e oferece um contexto no qual se assentam os pensamentos e sentimentos da maioria da população. Uma expressão é a vigência de canais da concertação, que –corretamente utilizados– resultam em vasos comunicantes que colaboram com a recomposição da forma de administrar o poder. A EDPH deve potencializar as capacidades da cultura política democrática, permitindo o desenvolvimento da construção de consensos, valores, participação e associatividade sociais.

4. A EPDH deve contribuir com a promoção da participação como eixo fundamental de sua ação

A participação é uma pedra de toque. Está intimamente ligada ao acesso à tomada de decisões, levando em conta a vontade dos sujeitos. É a vontade de ser menos objeto e mais sujeito. Desenvolver o empoderamento cidadão por meio do exercício participativo democrático. Incrementar a participação em todas as esferas da vida em democracia. A participação é o pivô da integralidade vital. É, além disso, crítica cumulativa e germinal.

Para os educadores, ela é o vínculo pedagógico –como algo central do processo educativo enquanto espaço comunicacional, âmbito de negociações culturais e de saberes–, o que exige que, através de suas práticas, realizem um processamento das narrativas dos atores e uma desmontagem das práticas autoritárias na escola... Sob este enfoque, o profissionalismo dos educadores define-se de acordo com valores. Os educadores devem ser capazes de construir "estimativas éticas" em seu trabalho, ao mesmo tempo em que se constituem em atores da sistematização do conhecimento e das aprendizagens. São "profissionais da ação" e sua "maestria" está em desenvolver um saber fazer reflexivo-transformador.

"É preciso estimular ações formativas neoparadigmáticas com os educadores(as), que lhes devolvam a esperança, para enfrentar o mal-estar com sua profissão, diante da desvalorização de sua função social, e que, junto com suas ações destinadas ao reconhecimento público e econômico de sua atividade, os educadores: a) vislumbrem mundos alternativos; b) recoloquem, a partir de seu trabalho prático e local, a questão das finalidades educacionais; c) identifiquem o saber pedagógico como uma forma de produção intelectual de caráter associativo; d) expliquem os argumentos que sustentam sua prática e expressem o horizonte de sentido que cada educador deve construir a partir de seu cotidiano, tal como o vivem, tal como o narram"[6].

Reconstruir a política dimensionando todos os espaços possíveis com o fio de uma proposta e de uma concepção da vida, com uma EPDH de ênfase transformadora. Contribuir para o desenvolvimento de outras, melhores e novas maneiras de fazer política é o enorme e urgente desafio para a EPDH e para os atores que a impulsionam, e supõe o estímulo a pensamentos, metodologias, métodos e técnicas que atravessem o campo da atividade social, apontando para a construção democrática de sujeitos, paradigmas e sociedades.

Alain Touraine[7] propõe três elementos como epicentros da educação do sujeito democrático: a resistência à dominação, o amor a si mesmo e o reconhecimento dos demais como sujeitos, expresso no respeito às regras que dão a possibilidade às pessoas de viver como sujeitos. Eles resumem no sujeito os formidáveis desafios enfrentados pela EPDH num continente atravessado por realidades fragmentadas e esperanças luminosas.

6 Jorge Osorio Vargas, op. cit.
7 Touraine, Alain (1995): ¿Qué es la Democracia?, FCE, México.

EPÍLOGO: a pequena lagartixa

Será possível? Não é estranha a pergunta final, embora a resposta esteja entre nós. Confrontados com uma realidade crescente de exclusão social e degradação ambiental, a necessidade de mudanças é iniludível. Mas sua direção não pode ser dada por modelos econômicos, sociais e políticos que excluam, segreguem, centralizem, subordinem, empobreçam a população, o território e o ambiente. Pelo contrário, devem ser a confabulação de dimensões que humanizem, liberem, enalteçam e levantem a este continente e sua gente.

Há muitos séculos, os kunas viviam na terra firme, na selva profunda do Darién. O verde da folhagem, a caça abundante, os frutos da terra e a água dos mananciais não eram suficientes para alegrar seus rostos. Por que? Porque não tinham como aquecer as longas e frias noites de grandes chuvas; como afugentar as trevas. Não tinham o fogo. Deviam comer crus e duros a eola, o milho; mami, a fruta do pão; tarkun, otoe e os outros alimentos. As crianças choravam e tiritavam de frio; as feras rondavam, perto, nas noites.

Um dia, os antepassados decidiram acabar com este problema. Reuniram-se na Casa do Congresso, o Onmaked Nega, e refletiram por longos dias.

–Sabemos que o feroz tigre carniceiro tem todo o fogo estocado em sua casa da montanha cinzenta, e que não sai de lá de jeito nenhum– exclamaram alguns.

–Temos que tomar um pedaço desse fogo, um pedacinho que nos permita viver– disseram outros.

Mas o tigre, o Senhor da Selva, era muito bravo. Estavam abatidos -porque sabiam onde estava o fogo, mas também sabiam que quem o vigiava era muito egoísta e não o compartilhava- quando passou uma lagartixa muito pequena. Ao vê-la, uma mulher disse, emocionada:

–Olhem, é Aspan Pipigua, a lagartixa pequena. Ela corre tão rápido que até caminha sobre a água. É ágil e diminuta. Pode chegar perto do fogo, sem que o tigre a veja!

© UNESCO/Victor Manuel Camacho Victoria

No princípio, alguns duvidaram e se estabeleceu uma discussão acalorada. Quando se puseram de acordo, chamaram a lagartixa e lhe disseram:

–Precisamos da tua ajuda! Vá à casa do tigre e arranca um pedaço de fogo. Um raminho aceso bastará. Logo, corre como o vento. Lembra-te que, se o tigre te pegar, ele te comerá.

A lagartixa não pensou muito e aceitou. Ela não precisava do fogo, mas ainda assim decidiu cooperar e partiu para cumprir sua importante missão. Cruzou cordilheiras, rios e muitos lugares, até que chegou à montanha cinzenta, onde estava a casa do tigre. A fera dormia. A lagartixa entrou por uma ranhura na parede. Chegou perto da fogueira do fogo eterno. Pegou um raminho aceso, com suaves passos se afastou da cova e começou a correr, ligeira como o vento. Passou tão veloz sobre o rio que as tartarugas pensaram que era o reflexo de uma estrela fugaz sobre a água! Mas, a meio caminho, a selva estremeceu com o temível rugido do tigre. A lagartixa não se deteve. Sem soltar o raminho fumegante, chegou à Casa do Congresso, onde a esperavam para acender com esse raminho uma grande fogueira.

Todos cantavam e dançavam! Riam-se do tigre, que continuava rugindo ao longe. Com o fogo, venciam a escuridão, a fome e o frio. A comunidade agradeceu à lagartixa pequena pelo tremendo esforço realizado. Fizeram suco de kai, a cana-de-açúcar, e brindaram pelo fogo.

–Muito obrigado pelo fogo, Aspan Pipigua –diziam.– Aprendemos algo tão importante como conseguir o fogo, mas o mais importante é que aprendemos. Tu nos ajudaste sem esperar nada em troca, porque vias nossa necessidade. Por isso, este fogo será para todos os que o necessitem.

É possível encontrar, na tradição ancestral de outros povos aborígines, um pequeno animal ou ser que consegue obter o fogo –controlado por um animal feroz– para a comunidade. A imagem desenha claramente a necessidade da oportunidade de acesso de todos e todas aos bens terrenos, pois nem as riquezas, nem o poder político, nem a educação, nem a informação podem continuar reclusos entre os muros das cidades proibidas.

Confrontados com uma realidade crescente de exclusão social e degradação ambiental, a necessidade de mudanças é iniludível.

© UNESCO/Thomas Fury

Pelo humanismo na educação

Ana Maria Machado
Escritora, Brasil.

Não sou especialista em educação. Quando recebi o convite para participar neste encontro, minha primeira reação foi afirmar isso, com o objetivo de evitar qualquer equívoco possível. Explicaram-me que não havia nenhum erro e que não havia sido chamada como educadora mas como escritora, porque o objetivo era, justamente, realizar um encontro multidisciplinar, somar as contribuições de experiências diversas e comparar pontos de vista muito diferentes entre si.

Assim, aceitei, embora novamente dê esta explicação ao iniciar minha palestra. Humildemente, trouxe alguns comentários e reflexões para compartilhar com este grupo. Sem nenhuma pretensão de indicar caminhos, mas apenas com a intenção de colocar sobre a mesa comum os frutos de minhas experiências.

Como novelista e autora de livros infantis, viajo bastante pelo interior do Brasil –e também um pouco por outros países, especialmente da América Latina– para visitar escolas e conversar com alunos e professores. Algumas constantes me impressionam muito nesses encontros.

A primeira é a situação de enorme desprestígio e abandono em que está atualmente o magistério em meu país, o que se traduz em salários baixíssimos e em péssimas condições de trabalho.

A segunda, e apesar do acima dito, é a dedicação e a capacidade de improvisação e invenção que os professores têm demonstrado possuir, somadas à sua avidez por novos conhecimentos, ao interesse em saber mais e em se preparar melhor. Um entusiasmo inegável e comovedor pela profissão, mesmo sendo forçados a exercê-la em condições tão adversas.

A terceira constante é a dolorosa evidência da má preparação que apresentam, em sua maioria, os cidadãos dedicados à docência. É assombroso quão precária e deficiente é, em geral, sua formação.

Há bolhas de excelência, existem casos individuais de muito sucesso.

© UNESCO/B. Serraillier

Reitero que me refiro ao Brasil, e sei que esta situação varia enormemente de um país para outro. Com toda segurança, na América Latina haverá países em que as coisas ocorram de maneira similar e outros em que o cenário seja completamente diferente. Até no Brasil, esta situação não é homogênea, e o que afirmo pode ser refutado com diversos exemplos em contrário. Ou seja, meu diagnóstico deve ser relativizado, como sucede com toda generalização. Há bolhas de excelência, existem casos individuais de muito sucesso, sem dúvida.

Mas sabemos que os baixos índices sistematicamente atingidos por estudantes brasileiros, em exames internacionais recentes de avaliação da aprendizagem, têm muito a ver com a baixa qualidade dos professores. Estou certa de que, se tais exames avaliassem a capacidade de ensino dos docentes e não a aprendizagem dos alunos, teríamos a confirmação cabal desse fato.

Como as constantes que acabo de assinalar não existem separadamente, mas entrelaçadas, o resultado é que constatamos às vezes algumas situações surpreendentes e até paradoxais. O antropólogo e educador Darcy Ribeiro costumava dizer que tudo isso é parte da grande farsa nacional, em que o aluno finge que aprende e o professor finge que ensina. As reações a essa opinião sempre foram intensas e apaixonadas, tanto por parte de quem concorda com veemência como por parte de quem se sente ofendido pela frase e a toma como injúria pessoal. Mas ela tem certo sentido, excluídas as exceções de costume e os perigos da generalização.

Por conseguinte, pode-se intuir também que a sociedade brasileira finge que forma professores; mas, no fundo, evita fazê-lo de propósito, porque não pretende realmente dar-lhes a oportunidade de crescer. Por um lado, afirma retoricamente que a educação é importante e, por outro, desacredita os educadores ao depreciar o seu trabalho. Ou seja, na realidade trata de os manter mal preparados para justificar que seus salários sejam tanto baixos, já que estão impedidos de ser realmente professores e de receber a remuneração que um professor mereceria. Não vem ao caso discutir aqui os mecanismos que operam com eficiência para impedir que tal situação seja modificada, nem os interesses que se sentem ameaçados pela eventualidade de uma transformação radical desse esquema e que agem para manter o *status quo*.

Esta é uma discussão política interna, que a sociedade brasileira algum dia deverá enfrentar e que nos obrigará a examinar um complexo conjunto de razões diversas. Estas vão desde causas históricas (como um sistema colonial que impediu a leitura e a edição de livros e periódicos, num país onde a primeira universidade só foi fundada no século XX) até uma tradição jurídica que inclui na Constituição um enorme número de detalhes minuciosos, nascidos de excelentes intenções mas que, na realidade, amarram com um nó apertado as instituições e as impedem de agir como deveriam.

Basta que lhes dê dois exemplos:

Primeiro: segundo a Constituição, o ensino básico é uma atribuição dos municípios, o secundário é dos Estados e a educação superior é do governo federal. Deste modo, o dinheiro do orçamento federal, do Ministério da Educação, deve ser canalizado para a universidade (a do Rio de Janeiro pode se dar ao luxo de ter um empregado administrativo por cada dois alunos, sem falar dos professores...) e se deixam de lado as escolas onde crianças e adolescentes deveriam ser educados, às quais, no máximo, oferece-se merenda escolar, livros e transporte. Mas a prioridade na educação, para o governo federal, tem de ser outra, por obrigação constitucional.

Outro exemplo: há alguns anos, um governador de Estado recém-eleito (Victor Buaiz, do Espírito Santo) iniciou seu mandato aumentando significativamente os salários dos professores, como tinha prometido em sua campanha como candidato do Partido dos Trabalhadores. Outros funcionários públicos apelaram aos tribunais, garantiram que fosse respeitada certa "isonomia" estipulada na Constituição e conseguiram os mesmos porcentuais de aumento.

Em poucos meses, havia policiais milionários, o Estado quebrou, não havia dinheiro para pagar ninguém, os professores (e médicos) estiveram quase um ano em greve, os alunos ficaram sem aulas e sem aprender, o governador foi expulso de seu partido, perdeu todo o apoio da opinião pública e terminou abandonando sua carreira política. O país aprendeu a lição de que, nesse assunto, não se deve mexer.

Foram só dois exemplos, ao acaso. Não vou entrar nesta discussão agora. Estou apenas formulando um diagnóstico da situação concreta e real do magistério em meu país. Os docentes ganham pouco, não estão bem preparados nem têm perspectivas.

Como os próprios professores reconhecem que não estão bem preparados, costumam aproveitar qualquer oportunidade para se atualizar um pouco. Os eventuais cursos ou palestras que lhes são oferecidos atraem multidões: participam, fazem perguntas, mostram sua inquietude. Mas, ao mesmo tempo, ocorre algo humano e compreensível em sua maneira de reagir: quanto mais percebem a amplitude do que ignoram e a falta que esse conhecimento lhes faz, mais se sentem ameaçados, inseguros, e tentam negar essa carência. Uma reação muito natural em tais circunstâncias, mais ainda se considerarmos que não se sentem valorizados nem apoiados ao constatar suas deficiências.

Ocasionalmente, seguem cuidadosamente os novos modelos do modo como os entendem, sem nenhum questionamento ou crítica, como se obedecessem a uma receita culinária ou a uma fórmula química infalível, com doses meticulosas de ingredientes diversos e nenhuma contribuição própria. Tornam-se fanáticos defensores do modismo didático do momento, sem nenhuma flexibilidade que lhes permita aceitar opiniões divergentes, exercendo um apostolado em favor da última teoria pedagógica de que ouviram falar.

Outras vezes caem no extremo oposto, e se refugiam em seu próprio passado, rejeitando qualquer coisa diferente de sua prática habitual e menosprezando qualquer novidade. Não podem admitir publicamente suas carências intelectuais, desconfiam de mudanças e inovações, apostam na inércia, tendem a um conformismo repetitivo que é a própria negação do processo educacional. Isto é, a pouca informação oferecida nessas oportunidades, por ser escassa e inadequada, com freqüência termina contribuindo para impedir que melhore a qualidade da educação.

Até há alguns anos, as cifras referentes à escolarização e à alfabetização no Brasil eram absolutamente aterradoras.

© UNESCO/Fabian Charaffi

Mediante um enorme esforço realizado na última década, o país conseguiu atender 97% de suas crianças em idade escolar com merenda escolar diária, inclusive no período de férias. Some-se a isto projetos de redistribuição de renda que, em contrapartida, exigem que os pais mantenham seus filhos na escola.

Mais ainda: criados no governo anterior, mas com certa continuidade no atual, temos também grandes programas de entrega de livros didáticos que são recorde mundial e programas de bibliotecas escolares com milhões de exemplares de livros de leitura de muito boa qualidade entregues anualmente. As cifras são impressionantes. Ou seja, o país procura dar atenção à educação, está investindo nela. Mas qual educação? Esta é a discussão atual. Depois de uma grande melhora quantitativa, constata-se que agora é indispensável dar atenção à qualidade.

Como afirmou uma alta funcionária do Ministério da Educação do atual governo, sobre a conveniência ou não de prosseguir com a entrega de livros de literatura às crianças

das escolas públicas, não havia dúvida de que os livros eram muito bem escolhidos e de boa qualidade, ou de que a entrega estava sendo muito bem executada, com eficácia, conseguindo seus objetivos e levando os livros às mãos das crianças dos mais distantes rincões do país. Toda a dúvida está relacionada, no entanto, à qualidade da leitura que esses livros podem encontrar nas mãos de seus leitores potenciais.

O diagnóstico tem sua razão de ser. O que ela não disse, mas digo eu, é que tem realmente razão para se preocupar se levarmos em consideração que o professor não lê, nunca leu, não tem intimidade com o livro, teme o livro. Não é culpa dele. É conseqüência de sua "formação", distante dos livros. Cada vez mais distante.

Chegamos então ao que proponho discutir aqui: a importância fundamental da leitura na formação do professor. Sobretudo da leitura da narrativa de tipo histórico e literário. Octavio Paz gostava de dizer que "a pluralidade de passados torna plausível a pluralidade de futuros"[1]. Tal pluralidade só é conhecida e assumida pelo cidadão por meio da leitura. Em especial, de narrações literárias e históricas. Pessoalmente, estou convencida de que, em nossos tempos, a democratização da leitura de literatura é um passo indispensável para que uma sociedade seja mais justa. E creio que jamais poderemos aproximar-nos disso se não temos professores leitores.

> Esses novos meios, tão úteis e bem-vindos, apresentam também efeitos colaterais muito fortes.

Algumas nações resolveram há séculos a questão da alfabetização e escolarização universal de todos os seus habitantes. Em tais casos é possível esperar hoje que a família facilite a convivência inicial da criança com o livro e lhe proporcione um ambiente leitor que estimule seu contato com a palavra escrita. Nos países onde isso ocorreu, a escola também passa a ter a responsabilidade de satisfazer essa necessidade e se transforma na única esperança de que aquela situação seja sanada. Não pode permanecer de braços cruzados.

Vivemos numa época em que diversos outros meios competem com o livro (ou se somam a ele, como prefiro afirmar) na transmissão dos conhecimentos e na aquisição de informações. É bom que seja assim, e é importante que a Internet, a televisão, os filmes estejam presentes nas escolas e nos lares, abrindo portas e janelas a novas gerações. Mas justamente esses novos meios, tão úteis e bem-vindos, apresentam também efeitos colaterais muito fortes, que necessitam ser equilibrados por influências mais estabilizadoras e integradoras, como as relações afetivas e a leitura de narrativa. O culto à dispersão, à fragmentação e ao efêmero são características da cultura contemporânea. A isso deve-se somar, como recorda George Steiner, a hipertrofia de uma linguagem tecnológica e matemática –muitas vezes utilizada só em seus aspectos superficiais– para criar a ilusão de que todo conhecimento é unívoco, que tem sempre significados únicos e exatos, sem admitir discrepâncias, argumentações contraditórias ou opostas, exposições lógicas. Separadamente, não é um ambiente cultural propício para a leitura, a literatura, a arte em geral.

No entanto, nem mesmo por isso os seres humanos deixaram de ter a necessidade de buscar alguma forma de unidade inteligível em sua própria vida, alguma forma de sentido para o que lhes acontece em seu dia-a-dia, ou nas relações entre aqueles acontecimentos e as recordações que guardam em sua memória ou as expectativas que alimentam para o futuro. Para isso, é fundamental que a educação não se distancie do humanismo.

Na Academia Brasileira de Letras (da qual sou parte), tive o privilégio de conviver de perto com Celso Furtado, um dos mais respeitados economistas da América Latina, grande elaborador do pensamento da CEPAL, professor da Sorbonne, nome sempre recordado para um Prêmio Nobel. Algo que me impressionou muito em nossa convivência foi a veemência com que ele defendia a importância do humanismo, o entusiasmo com que discutia poesia e literatura. O professor das teorias que estudaram a dependência e o desenvolvimento insistia em afirmar que as ciências denominadas exatas não bastam para construir a justiça social e a democracia e que, fora do humanismo e da literatura, não há esperança. Preocupava-se muito pelo fato de que a educação está atualmente deixando de lado as humanidades, a literatura, a filosofia, a história. Costumávamos conversar sobre isso, o que nos aproximou muito naqueles últimos tempos antes de sua morte, em novembro de 2004, e recordo disso nesse sentido.

Há pouco encontrei também algumas idéias instigantes sobre educação num artigo de alguém que deve ter nascido pelo menos meio século depois de Celso Furtado: um rapaz

1 Citado por Ana Maria Monteiro, *Nossa História,* ano I, número 5.

que se chama Michel Lent Schwartzman e que publica sua opinião num site da Internet chamado *web insider*.

Brilhantemente, ele demonstra que as idéias pouco criativas sobre educação têm conseqüências graves e provocam um forte "impacto no mundo em que hoje vivemos: um lugar praticamente tomado por pessoas que foram treinadas para procurar emprego, mas não para criar empregos. Um mundo onde sobra gente procurando e falta gente que faça, invente, crie, fora do formato tradicional que nos ensinaram na escola. Porque na escola aprendemos muitíssimo sobre trigonometria, biologia, afluentes do Rio Amazonas, mas não há uma única aula sobre como constituir uma empresa, posicionar-se no mercado, administração, nada. Enfrentando a realidade de hoje, observamos: não há emprego. E, o que é pior, nem sequer podemos culpar a "crise". Porque, com crise ou sem crise, o modelo de funcionamento do mundo está mudando. Os sistemas se automatizam, a tecnologia permite o trabalho descentralizado, relações à distância, tudo modular. E, o pior, há muito mais pessoas procurando emprego do que inventando emprego. Cada vez mais, cada um deve ser dono de seu próprio emprego, inventar seu próprio negócio, encontrar seu caminho único, compreender sua função na cadeia de serviços e fazer com que os demais percebam sua relevância no sistema".

Como outros de sua geração, o autor elabora suas idéias a partir da experiência e de leituras e produz conteúdos para a multimídia, inventando coisas novas, formando equipes para trabalhar nessa área, para contar histórias, criar imagens, inventar novos formatos. Em suma, fez o que chama de "uma máquina para fabricar salários". Mas, para ele, teve que deixar para trás o que lhe foi transmitido de forma tradicional na escola e tratar de buscar outros caminhos[2]. Sabemos disso porque ele nos conta sua experiência. E a narra bem, de modo a fazê-la convincente e assim sustentar sua argumentação.

© UNESCO/R. Greenough

Um relato sempre é uma busca de sentido. Narrar não é só fazer uma enumeração linear e pontual de acontecimentos triviais. Preparar uma história para que seja narrada implica eliminar os incidentes irrelevantes, hierarquizar os fatos escolhidos, ordená-los de uma maneira coerente, que destaque sua condução em determina direção. Ou seja, ordenar o caos formado por infinitos fragmentos, fazer conviver elementos heterogêneos de maneira a extrair deles uma coesão, conceber um quadro temporal para tudo isso, e dar a fatos particulares uma ressonância que lhes permita adquirir um significado maior, que possa ser captado por outros seres humanos. Por isso, uma boa narrativa, bem preparada, bem formulada, bem escrita, daquelas que a literatura guarda, muitas vezes constitui uma iluminação súbita, uma revelação.

Há um episódio belíssimo na *Odisséia*, que Hannah Arendt recorda[3] e que merece ser evocado aqui para ilustrar estes comentários. Em sua longa viagem de volta a Ítaca, cheia de peripécias, Ulisses chega a Feácia, onde é muito bem recebido pelo rei Alcino que, sem conhecer sua identidade, o acolhe num banquete com todas as honras que a hospitalidade grega reservava aos viajantes. Ao final da cena, o aedo Demódoco começa a cantar as famosas gestas dos grandes heróis, entre elas um poema que conta, justamente, o episódio da vida de Ulisses em que ele teve uma terrível discussão com Aquiles. Escutando o canto, Ulisses cobre o rosto e começa a chorar, como não havia chorado no momento em que o episódio ocorreu, nem quando o recordou posteriormente. Só ao escutá-lo cantado, na forma que o aedo lhe deu, pôde perceber que aquela disputa entre

Há muito mais pessoas procurando emprego do que inventando emprego.

2 Além de www.webinsider.com, outros sites muito interessantes também são os de www.tecnopop.com e www.nominimo.com, todos com artigos inteligentes e estimulantes.

3 In *The Life of the Mind*, Secker & Warburg, Londres, 1978.

os dois aqueus mais valentes havia enchido de prazer a Agamenão, ao ocasionar o cumprimento de uma profecia que ouvira do oráculo de Apolo. Ou seja, somente quando o episódio se transformou em relato seu significado chegou à consciência do herói e o levou às lágrimas. Envergonhado e arrependido, Ulisses cobriu a cabeça com seu manto, gemendo e soluçando.

O resgate deste exemplo devo ao excelente estudo que o chileno Jorge Peña Vial fez sobre a importância da narração, intitulado *La Poética del Tiempo* (ética e estética da narração)[4]. Eu estava quase terminando de escrever esta palestra quando comecei a ler esse livro, que um amigo me deu de presente. E tive justamente a sensação de uma bela sincronia, num daqueles momentos de encontro que a leitura nos traz. Abri um espaço em meu texto para incluir algumas contribuições desse outro texto, além das coincidências de meu diálogo constante com autores como Steiner e Arendt, ambos de minha especial predileção, como sabem os que costumam ler meus textos teóricos.

O homem é um animal que conta histórias. Alguns filósofos o definem dessa maneira. Mas, além de uma visão filosófica, também os mais avançados estudiosos do cérebro, como Steven Pinkert, do MIT, indicam essa característica humana, ressaltando que o ser humano tem um cérebro biologicamente programado para o uso narrativo da linguagem, como a aranha está programada para tecer sua teia a partir do uso geométrico de sua secreção, que endurece em contato com o ar.

Em termos individuais, Freud e a psicanálise nos demonstraram o intenso poder da narrativa para levar as pessoas ao auto-conhecimento e à diminuição de seu sofrimento. Ao contar e recontar sua própria história, o indivíduo vai ordenando seu caos interior e construindo uma estrutura de referências e sentido, de modo a se compreender a si mesmo e poder viver melhor. Ao ler e reler histórias alheias, ele amplia seu universo de experiências, entende melhor a natureza humana, abre-se para um território mais além dos limites de sua vida, incorpora à sua consciência diferentes níveis de realidade.

Ler uma narração é um exercício permanente de examinar possíveis alternativas, de tentar perceber sutis indícios e de não se deixar iludir por pistas falsas, de descartar impertinências, de identificar eventuais aliados ou adversários, de reconhecer obstáculos e procurar superá-los, de projetar saídas viáveis, de sopesar bem todas as circunstâncias que podem modificar uma ação. Para isso, é necessário ter sempre em mente o que já se leu antes, ir chegando a algumas opiniões sobre a psicologia dos personagens, ter uma determinada imagem espacial do cenário onde se desenvolve a trama, prestar atenção às coordenadas temporais e a questões de simultaneidade e sucessão, avaliar a probabilidade de relações de causalidade, observar o sentido geral no qual se desenvolve a ação. Numa boa narração, tudo importa, já que o que confere qualidade artística a um relato tem a ver com seu caráter configurador, com a capacidade de conectar elementos dispersos, de ordenar a busca de sentido, a "síntese do heterogêneo" de que falava Paul Ricoeur.

Um leitor acostumado a ler boas narrações vai fazendo isso naturalmente, como o adulto que caminha de um lugar a outro sem consciência de todos os músculos que seus movimentos precisam mobilizar. E, à medida em que agrega novas experiências a seu acervo de leitor de relatos, também se vai capacitando para exercer essas habilidades em sua vida cotidiana, pois está cada vez mais apto a não se deixar iludir, a desconfiar das incoerências, a distinguir a lógica das possibilidades que se lhe abrem pela frente. Está em condições de se transformar num cidadão politicamente mais preparado, com melhores possibilidades de se defender de discursos vazios e enganadores, e de escolher melhor entre alternativas que porventura lhe ofereçam.

Do ponto de vista psicológico, a leitura de narrativa também desperta poderosos mecanismos de identificação com alguns personagens, com os quais o leitor sente ter (ou gostaria de ter) determinadas afinidades, ao mesmo tempo em que desenvolve outros mecanismos igualmente fortes de projeção em outros personagens em que se vê capaz de canalizar alguns de seus lados sombrios ou temidos. Uma boa narração apresenta oportunidades de contato com todos eles –protagonistas, antagonistas, coadjuvantes, transformistas, monstros, pais bons e maus, mães boas e más, confidentes, rivais–, entre danças e contradanças de desejos e medos.

Finalmente, como afirmou o novelista Ítalo Calvino com especial acerto, um escritor escreve para um lado e para o outro[5]. Isso é o que permite outra coisa essencial que outro italiano, Umberto Eco, definiu tão bem:

"Essa é a função consoladora da narrativa, a razão pela qual as pessoas contam histórias e têm contado histórias desde o começo dos tempos. e sempre foi a função suprema do mito: encontrar uma forma para o caos da experiência humana"[6].

4 Editorial Universitaria, Série Reflexión, Santiago de Chile, 2002.

5 *The Uses of Literature*, Harcourt Brace, San Diego, 1986.

6 *Seis Passeios pelos Bosques da Ficção*, Companhia das Letras, São Paulo,1994.

© UNESCO/J. Cassagne

Em termos coletivos, é a rememoração narrativa que forja um povo e lhe confere um patrimônio cultural e ético. Insisti muito neste ponto em vários de meus ensaios, defendendo o direito que tem todo cidadão à leitura da literatura (e ao conhecimento da história, por conseguinte), e sempre acentuando a importância da democratização da leitura literária. Ambas (literatura e história) levam a compreender melhor a realidade e a condição humana.

Uma sociedade que se quer justa deve oferecer a todos a oportunidade de acesso à arte da palavra, fomentar o encontro com o livro. Deve oferecer a cada indivíduo a oportunidade de descobrir o que a poesia e a narrativa podem revelar-lhe. Os livros que nos oferecem tudo isso constituem uma valiosa herança do cidadão, ele tem direito a ela e uma sociedade democrática tem o dever de criar as condições que se garanta a todos esse direito.

A educação tem a obrigação de dar a cada aluno as ferramentas necessárias para que ele possa aproveitar o que é oferecido por esse universo. Nesse sentido, Ortega y Gasset indicou: "Frente à razão físico-matemática há, pois, uma razão narrativa. Para compreender algo humano, pessoal e coletivo, é preciso contar uma história. Este homem, esta nação faz tal coisa e é assim porque antes fez tal outra e foi de outro modo. A vida só se torna um pouco transparente diante da razão histórica"[7].

Por um lado, a história nos mostra como coisas que parecem caóticas e confusas para um indivíduo, no momento em que ocorrem, na realidade são parte de um todo. Adquirem sentido quando são narradas com imaginação construtiva disciplinada, num discurso que lhes dá coerência e as ordena numa imagem compreensível. Por outro lado, a ficção nos permite viver uma multiplicidade de vidas e de experiências diversas, entender as emoções e razões alheias, e assim ilumina nossa própria realidade. Necessitamos das duas formas de narrativa, história e literatura.

As narrações guardam a memória, constroem a tradição, transmitem sabedoria, que é muito mais do que apenas informação e conhecimento. Constituem uma barreira contra o esquecimento. E deixar que se instale o esquecimento, em termos humanos, equivale a privar a vida de uma dimensão –a profundidade–, como mostrou Hanna Arendt ao longo de sua obra, sobretudo quando abordou o tema do mal. Nos diversos textos que dedicou à análise do nazismo e suas atrocidades, ela insistiu na importância de que o que aconteceu seja narrado e de que sejam lidas narrações em geral, históricas e literárias, para aprender a perceber o significado daquilo que, sem isso, continuaria sendo somente uma seqüência insuportável de acontecimentos. Em sua apaixonada defesa da narrativa, ela examina de perto vários textos literários (como os contos de Karen Blixen, por exemplo) e chega a afirmar que os caminhos mais importantes para preservar a memória, impedir o esquecimento e chegar à verdade estão nas mãos dos jornalistas, dos historiadores e dos poetas e escritores. Só assim a humanidade pode julgar e condenar o mal. "Nenhuma filosofia, análise ou aforismo, por profundo que seja, pode comparar-se em intensidade e riqueza de significado com uma história bem narrada", diz[8].

E aqui já estamos entrando em outro aspecto fundamental das narrações; o papel essencial que elas desempenham. O ponto onde se encontram a filosofia e a literatura, segundo Ítalo Calvino, é o terreno comum da ética. Uma história contada de forma coerente possui uma veracidade que nos faz amar e desejar a verdade, buscá-la mais além do próprio texto. Desperta-nos para avaliar o contado do ponto de vista do outro, que protagoniza a cena. Assim, nos conduz a refletir sobre o bem e o mal, num processo que não pode nem deve ser confundido com uma simples redução ao maniqueísmo. Na realidade, uma narração nos convida a um juízo. Em outras palavras, nos instala em pleno território da ética, levando-nos a buscar formar nossos próprios juízos de valor. Isso é mais importante ainda numa época como a que vivemos, já que estes tempos pós-modernos, como bem resume Pena Vial em seu estudo, se caracterizam pela supressão de qualquer totalidade, pela ausência de valores centrais e pela desarticulação da identidade. Mais do que nunca, a literatura tem um papel a desempenhar dentro desse quadro. Um papel integrador.

Além disso, por ser uma arte, a literatura acaba participando também em outra função. Há um interessante estudo de Elaine Scarry sobre as relações entre a estética e a ética[9]. A autora, professora de estética da Universidade Harvard, postula que a convivência com o belo renova constantemente nossa busca da verdade e nos empurra em direção a uma preocupação cada vez maior com a justiça. Ela destaca que o desenvolvimento da percepção de simetria e harmonia leva a buscar uma distribuição equilibrada, que a intensidade do maravilhar-se pela beleza tende a ser

7 *La Historia como Sistema*, Ed. Revista de Occidente, Madrid, 1975, citado por Peña Vial, op. cit.

8 *Men in Dark Times*, Harcourt Brace Jovanovih, Nova York, s/d.

9 *On Beauty and Being Just*, Princeton University Press, Nova Jersey, 1999.

expansiva, levando a pessoa a querer compartilhar suas sensações com os demais (seja falando da obra, recomendando-a, criticando-a ou querendo criar também). E, mais importante ainda, mostra como a sutileza perceptiva desenvolvida na convivência com a arte agudiza os sentidos e ajuda a aumentar a sensibilidade para afirmar a vida, detectar a injustiça, matizar a consciência e incitar a ação. Textualmente, afirma que "a própria maleabilidade ou elasticidade da beleza –que nos faz avançar e retroceder, exigindo que domemos um terreno totalmente novo, mas que também nos obriga a ter como referência o terreno que acabamos de deixar, e outros muito mais antigos– é um modelo para o papel que desempenha a educação ao plasmar a consciência".

Menciono tudo isto para defender minha convicção de que necessitamos urgentemente preservar um espaço para o humanismo na educação. E, para isso, é imprescindível que crianças e jovens tenham professores que leiam narrativas de qualidade. Não basta seguir uma história nos capítulos diários da novela da televisão, ou acompanhar as peripécias da vida amorosa das celebridades do dia nas revistas ilustradas. Tampouco se deve pensar que uma palestra ocasional sobre a importância da leitura terá um efeito duradouro e transformador.

O que nossos docentes precisam –por si mesmos e como educadores, multiplicadores de oportunidades– é conviver com as artes, inclusive as da palavra. Não se ensina a ninguém a amar os bons livros, a literatura, a arte em geral. Amar é um verbo diferente do verbo comprar: não admite imperativo. A forma gramatical existe, mas não funciona. A publicidade que nos rodeia pode incentivar as vendas, repetindo: use, compre, seja como os outros, siga a moda. Mas não pode dizer: ame. Esta não é uma ordem que se possa obedecer, mesmo que se queira.

Então, ao aproximar os professores dos bons livros, não basta dizer-lhes que devem gostar de literatura. O que é possível e deve ser feito é facilitar-lhes a convivência com a arte, tanto na formação dos futuros docentes como durante sua vida profissional. Dar-lhes as condições para que, pouco a pouco, desenvolvam sua sensibilidade, ajudando-os a submergir num universo pleno de oportunidades de contato com a arte, por meio da boa música, exposições de artes visuais, obras de teatro, exibição de grandes filmes, leitura e discussão de textos de qualidade. Em termos práticos, inicialmente é possível fazer um programa guiado, constante, contínuo, que permita que, paulatinamente, a pessoa comece a descobrir suas próprias preferências e a conhecer os lugares onde eventualmente poderá satisfazê-las. Posteriormente, chega o momento de facilitar-lhe o acesso a essas obras, para que ela possa seguir seu caminho por si mesma, voar sozinha, buscando suas afinidades, respeitando suas rejeições.

O governo do Estado do Paraná, no Brasil, tentou algo nesse sentido há alguns anos, mas de forma episódica, sem constância nem continuidade. Mesmo assim, teve resultados comovedores e provou que é possível buscar alguma coisa por esses caminhos. Atualmente, conheço um projeto que acaba de ser aprovado por uma grande empresa brasileira para iniciar este ano no Rio de Janeiro um plano-piloto dessa natureza. O programa prevê a concessão de bolsas de estudo a professores de escolas públicas, de cursos de quinto a oitavo anos, para que se reúnam em encontros quinzenais, todos os sábados, durante um ano, dirigidos por uma equipe qualificada. Estou feliz por ser parte da equipe de trabalho que formulou o projeto, por nossa aposta no poder transformador da arte e na capacidade multiplicadora do professor.

Parece-me que se trata de uma alternativa que vale a pena tentar, ressaltando que damos valor ao humanismo, que acreditamos na inquietude do espírito humano e que consideramos que todos temos muito a ganhar por meio do contato com a pluralidade do saber e das experiências de nossos antepassados e nossos irmãos.

As obras literárias nos convidam a um exercício de liberdade de interpretação e de respeito pelas diferenças. Elas nos propõem para o futuro o desafio de tomar o caminho de um discurso que oferece planos de leitura, numa linguagem rica em potencialidades inesperadas, cheia de ambigüidades. Como a vida.

Num mundo em que, cada vez mais, compreende-se quão equivocado é ter a ilusão de uma educação que entregue respostas feitas, o contato com a arte em geral (e com as narrações históricas e de ficção, em particular) nos obriga a lidar com a falta de certezas, nos recorda que não existe um significado único para as coisas e nos desperta para a elaboração de nossas próprias idéias.

Pode ser uma ferramenta valiosa para a consolidação da consciência coletiva e para a formulação de novas perguntas individuais, em nossa eterna busca de algum sentido que possa transformar nossa dor ou nossa perplexidade numa esperança de um futuro melhor.

Amar é um verbo diferente do verbo comprar: não admite imperativo.

© UNESCO/Sayyed Nayyer Reza

BORDEJANDO OS SENTIDOS

Conversações na estação

O presidente do Chile, Ricardo Lagos, com os participantes do Dia Mundial da Filosofia.

A 25 de novembro foi celebrado o Dia Mundial da Filosofia, no Centro Cultural Estação Mapocho, de Santiago do Chile, com a presença de importantes especialistas de todos os continentes[1]. As páginas a seguir apresentam um compêndio das idéias mais interessantes surgidas de três conversações em relação à questão dos chamados pilares da educação e sobre os sentidos dela.

1. OBSOLESCÊNCIA DE MODELOS CLÁSSICOS

Hoje a educação permanente é vista como a grande ferramenta para enfrentar as exigências e transformações do novo século. No entanto, para muita gente é difícil encontrar o nexo entre educação e sentido de vida e, por isso mesmo, não compreendem o valor profundo e humano de estudar ao longo da existência. O que se segue são alguns pensamentos sobre esta matéria e outras vinculadas a ela, nas palavras do filósofo coreano In Suk Cha[2].

1 Aproveitando a oportunidade, uma equipe da OREALC/UNESCO Santiago, no Chile –integrada pelos profissionais Gilles Cavaletto (Itália) e María Eugenia Meza (Chile)– conversou com alguns deles.

2 In Suk Cha é professor emérito de Filosofia Social na Universidade Nacional de Seul, titular da Cátedra UNESCO de Filosofia da mesma universidade e vice-presidente do Conselho Internacional de Filosofia e Ciências Sociais (CIPSH).

Estudar serve, em primeiro lugar, para manter intacta a integridade das pessoas.

Um artigo recente publicado pelo *New York Times* mostrava que, nos Estados Unidos, muita gente aposentada se muda para perto das universidades para ter acesso às aulas e às bibliotecas. Eles tomaram consciência de que estudar serve, em primeiro lugar, para manter intacta a integridade das pessoas. Por isso, a educação ao longo da vida é fundamental. Nossa missão, a dos professores e a da UNESCO, consiste em iluminar essa necessidade. E em fazer o máximo esforço para aproximar as pessoas da educação, uma disciplina que vem sofrendo transformações desde os anos 60, quando os estudantes alemães se rebelaram contra os sistemas tradicionais, em que os professores eram vistos como reis indestronáveis. Graças a esses protestos, o sistema mudou e se converteu em democrático.

Este mesmo fenômeno se produziu –mais ou menos contemporaneamente e com modalidades parecidas– na América Latina. No entanto, aqui os efeitos não foram duradouros, devido à instauração em todo o continente de regimes totalitários, que estimularam a regressão ao conservadorismo dos métodos de ensino, provocando o êxodo dos melhores professores, muitos dos quais foram exilados.

© UNESCO/Peter Coles

Os Estados autoritários –dos quais este continente finalmente se libertou– eram contra uma educação democrática e isto explica, em parte, a redução da qualidade da educação sofrida pela América Latina. Porque, em sociedades não democráticas, é difícil existirem as condições para propagar um pensamento crítico ou para que os filósofos motivem as pessoas a desenvolvê-lo e a se relacionar com a sociedade e com si mesmas.

Hoje, no entanto, na América Latina as coisas estão mudando –lentamente, mas com um passo seguro– também em matéria de educação. Equipados com a necessária paciência, os intelectuais, jornalistas, escritores e acadêmicos poderão trabalhar para que as novas gerações pensem, vivam e atuem como indivíduos autônomos. E este é o objetivo da educação: tornar as pessoas responsáveis, ajudá-las a encontrar o sentido da vida e o valor da autonomia de pensamento de todo ser humano.

O desafio da UNESCO é encontrar um caminho para que a educação democrática, os direitos humanos, a liberdade dos indivíduos, a justiça social, todos esses valores que lhe pertencem, continuem existindo em circunstâncias como estas. Hoje em dia, em particular para a América Latina, o desafio é superar efetivamente as diferenças que ainda regem estas sociedades, para que a educação democrática seja uma realidade.

A UNESCO tem grandes idéias e, para que elas se tornem reais, é necessário um forte compromisso. Sempre existiu uma distância entre teoria e prática, idéias e realidade. Embora nada devesse jamais deter nossa capacidade de sonhar, há que recordar o filósofo alemão Max Sheller, que propunha a existência dos fatores reais –como a política e o dinheiro– como bases para realizar os fatores ideais. Ou seja, uma base real, a partir da qual materializar os sonhos. Estes dois fatores –realidade e ideais– desempenham um papel no processo educativo, razão pela qual deveria existir um compromisso entre pragmatismo e teoria, entendido como o caminho para reduzir o abismo que ainda separa as idéias da realidade.

Hoje não é possível fugir da tecnologia: há que aceitá-la em nossos estilos de vida e, ao mesmo tempo, tratar de harmonizar nossa existência com ela.

Por outro lado, o mundo está-se tornando cada vez mais cientifico e tecnológico. Essa é uma tendência que não é possível mudar ou deter. Se, antes, costumávamos trabalhar com as mãos, agora as máquinas se converteram em partes de nossas mãos. O computador já não representa um monstro raro –como ocorria anos atrás, quando seu uso se limitava a poucos privilegiados– mas se tornou imprescindível, inclusive ao nível do jardim de infância. Hoje não é possível fugir da tecnologia: há que aceitá-la em nossos estilos de vida e, ao mesmo tempo, tratar de harmonizar nossa existência com ela e evitar seus efeitos negativos, como os diversos vícios que provoca.

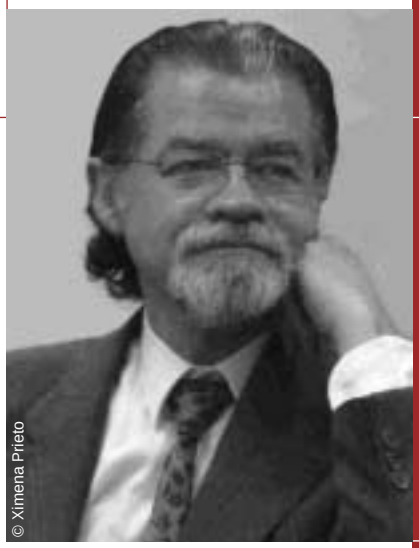
Ensinar as novas tecnologias, então, é hoje uma responsabilidade, dado que representam uma necessidade para viver no mundo moderno. No entanto, a cibercultura também pode representar um impedimento à aprendizagem se não se faz um uso responsável dos recursos que proporciona. A Internet permite às novas gerações ter uma relação privilegiada com estas tecnologias e o espaço de diálogo democrático que encontram nela torna-as mais independentes com respeito aos lugares e aos sistemas de ensino tradicionais.

© UNESCO/Dominique Roger

Estes mesmos ensinos tradicionais, ou os modos tradicionais de abordá-las, também estão mudando. Na Ásia, a influência das religiões –budismo, cristianismo, taoísmo, confucionismo– perdeu um papel fundamental nas aulas das escolas e universidades. A objetividade conseguiu impor-se às tradições. A mentalidade holística, clássica do Oriente, deu lugar à análise ocidental. mas o Ocidente passa por outro processo e, por exemplo, os filósofos contemporâneos alemães de orientação hermenêutica tendem a ser mais integradores e, no que compete à educação, refuta-se progressivamente o modelo analítico. Portanto, creio que os modelos estão evoluindo e esses pensamentos característicos estão sendo aplicados fora de seu lugar de origem.

Isto é transculturação. E este fenômeno, assim como o intercâmbio cultural, raramente é um caminho de uma só mão. Isso é verdade na transculturação que teve lugar no mundo durante os períodos coloniais e é verdade na era do ciberespaço. Pensemos, por exemplo, em como os ritmos da música africana influenciaram a música *country* estadunidense ou como coreanos e japoneses cantam canções francesas ou temas do folclore russo. A cultura é sempre um caldinho em ebulição de assimilação e unidade ao mesmo tempo. Por isso, a cultura está sempre à beira da instabilidade, porque transgride limites e confins. Durante a história da humanidade, muitos fatores precipitaram esse processo, mas nos tempos modernos quiçá o fator preponderante seja a força da ciência e da tecnologia. É por isso que devem ser considerados em qualquer debate sobre os sentidos da educação.

Por meio da educação, devemos buscar, em nossos países, a geração própria de conhecimento, e aproveitá-lo para resolver nossos problemas.


© Ximena Prieto

2. COMENTÁRIOS SOBRE OS PILARES DA EDUCAÇÃO

A partir de suas perspectivas, e de sua visão como filósofo mexicano, Leon Olivé[3] *analisou os quatro pilares da educação conceitualizados por Jacques Delors e assumidos pela UNESCO, parte essencial do Foco 1 sobre os sentidos da educação*[4].

Aprender a conhecer ou aprender a aprender

Na América Latina, muitas vezes olhamos com os olhos alheios e desdenhamos o que podemos aprender de nossos povos originários. Assim como devemos adquirir a capacidade de gerar o conhecimento e a tecnologia necessários para resolver os problemas mediante soluções que nos pareçam aceitáveis, também deveríamos aprender a revalorizar os conhecimentos tradicionais de nossos povos e aprender a aproveitá-los.

Nossos povos poderiam ter um projeto comum –o que permitiria o desenvolvimento mútuo de nossas sociedades e das diferentes comunidades que as compõem– mas, em vez de realizá-lo por meio de nosso conhecimento, tendemos a simplesmente assimilar aquele produzido em outras partes do mundo e, no melhor dos casos, tratar de aplicá-lo. As companhias transnacionais inundam-nos com sua tecnologia e não nos damos conta de que, freqüentemente, elas se apropriam de nossos conhecimentos populares. Assim acontece, por exemplo, com a medicina tradicional, que é levada e patenteada por essas companhias e logo volta, mas obrigando-nos a pagar direitos por produtos derivados da riqueza de nossas tradições.

Por meio da educação, devemos buscar, em nossos países, a geração própria de conhecimento, e aproveitá-lo para resolver nossos problemas. Nesse sentido, a educação serviria para identificar os meios aceitáveis de utilizar, com relação às exigências de todos, contrariamente ao que se verifica pela via da exploração do conhecimento por interesses estrangeiros. Ou seja, devemos desenvolver nossas capacidades cognitivas. A isso nos referimos quando falamos de *aprender a aprender*.

© UNESCO/German Solinis

3 León Olivé é mestre em Filosofia pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional do México (UNAM) e doutor pela Universidade de Oxford. Desde 1985 é pesquisador do Instituto de Pesquisas Filosóficas da UNAM e, até esta data, coordena o projeto inter-institucional e transdisciplinar "Sociedade do conhecimento e diversidade cultural", da Coordenação de Humanidades da UNAM, assim como o projeto coletivo "Filosofia analítica e filosofia política da ciência".

4 Nestes comentários, Olivé não faz menção a um quinto pilar, incluído pelo PRELAC e chamado aprender a empreender, que alguns pensadores apreciam como extensão do aprender a fazer e outros separam para enfatizar sua dimensão de criação e construção.

Aprender a fazer significa identificar os problemas e resolvê-los.

© UNESCO/Sothy Tang Chhin

Aprender a fazer

Aprender a aprender tem sentido só em função de gerar um conhecimento que possa ser aproveitado socialmente. Portanto, *aprender a fazer* significa identificar os problemas e resolvê-los. Fazer coisas e intervir na realidade natural e social; mas sempre com soluções aceitáveis e de acordo com os valores e crenças dos diferentes povos.

Os grandes problemas de nossas sociedades são saúde, habitação, alimentação. Nesse sentido, suas soluções devem ser compatíveis com as diferentes realidades. Muitas dessas dificuldades podem ser solucionadas por meio de organizações trabalhistas das próprias comunidades. Ou seja, não se trata de pensar unicamente nas instituições e nas relações econômicas estabelecidas –que obrigam os povos a emigrar para buscar trabalhos, muitas vezes pouco qualificados–, mas sim de ter políticas educacionais orientadas para o desenvolvimento do *aprender a aprender* e do *aprender a fazer* nessas mesmas comunidades.

Então, aprender a fazer também significa aprender a organizar instituições ou organizações para o aproveitamento dos recursos do meio, e a colocação desses recursos em benefício de uma comunidade, para que sejam utilizados de modo sustentável e com a responsabilidade que temos para com as futuras gerações.

Aprender a conviver

Na cultura da interculturalidade, *aprender a conviver* representa um das questões centrais.

Aprender a conviver com os demais implica a necessidade de desenvolver uma política educacional –e normas éticas– com conteúdos explícitos que permitam identificar que tipo de valores são indispensáveis. É necessário pensar um modelo para uma sociedade autenticamente diversa, onde os cidadãos aprendam a tolerar os outros, mesmo, e sobretudo, quando estes escolham ações que não compartilhadas mas que devem ser respeitadas, se não são um impedimento à realização dos planos de vida dos demais. Um exemplo contrário a este princípio, e que envolve a educação, é o caso vivido neste momento pelas imigrantes muçulmanas na França, onde, sob o pretexto do laicismo, não podem usar o véu em escolas públicas.

Para aprender a viver em sociedade, devemos aprender que existe um valor que deve estar acima de todos: a convivência. Sob o pretexto dela, há questões que é preciso tolerar; não se trata de que o Estado obrigue as pessoas a determinadas atitudes, mas de que isto está relacionado com o compromisso dos Estados –e dos organismos internacionais– com a promoção da interculturalidade por meio de políticas educacionais explícitas, dirigidas a todos. E não unicamente aos povos indígenas –no caso da América Latina– ou aos imigrantes, como na Europa e nos Estados Unidos. Tanto os europeus originários como os estadunidenses e latino-americanos precisam ser educados sobre como fazer funcionar essa interculturalidade a partir dos níveis mais básicos da escola.

Devemos aprender que existe um valor que deve estar acima de todos: a convivência.

© UNESCO/Sothy Tang Chhin

© UNESCO/Dominique Roger

Numa sociedade autenticamente plural, esta se aplica ao nível horizontal do Estado. Um Estado autenticamente plural e laico deveria estar a serviço de todas as comunidades que nele existem, e promover –em vez de tolerar– a convivência, graças a uma educação voltada para ela. Na pluralidade, não entra apenas a questão das etnias originarias, mas também as de gênero e as relativas a opções que, para certos pontos de vista, parecem reprováveis. Nesse sentido, e do meu ponto de vista, os projetos de criar instituições de educação superior especializadas para indígenas são um aspecto errôneo das políticas educacionais, já que significaria continuar com políticas de segregação, com a probabilidade de que se convertam em instituições de segunda classe com poucos recursos, em lugar de levar adiante políticas que permitam autenticamente o acesso dos povos indígenas às melhores instituições.

A pluralidade é parte dos direitos humanos, razão pela qual é dever de todos os povos, comunidades culturais ou nações enfrentar esse aspecto e levar a cabo as transformações necessárias para que seja possível levar esta convivência; proceder a reformas que estabeleçam –inclusive legalmente– novas normas de convivência. O objetivo deverá ser a criação de um projeto comum, cujo fundamento seja um consenso sobre o mínimo conjunto de normas e valores que regularão esta convivência, sempre que essas normas e valores não impeçam o desenvolvimento e a capacidade de realizar seus planos de vida para cada comunidade ou povo.

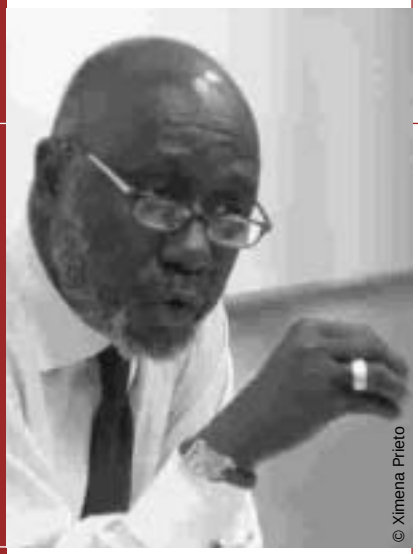
Aprender a ser

Nesse sentido, a filosofia deve fazer uma profunda autocrítica, para entender o desvio que sofreu em tempos recentes, o qual a tornou impossível que as pessoas a consideram indispensável para viver. Porque seu grande objetivo é fazer com que as pessoas reflitam sobre sua própria vida, as normas e os valores sob os quais atuam e a maneira pela qual adquirem experiência. É necessário ensinar às pessoas que a filosofia está relacionada com tudo que cada um supõe a cada vez que atua.

O que é certo é que, nas sociedades ocidentais, a filosofia deixou de ser formadora das concepções do mundo e, em grande parte, este papel foi tomado pelas ciências empíricas. Mas a filosofia tem o papel de nos tornar críticos de nossas experiências, de nossas formas de atuar e de viver, para além de nos apresentar uma concepção do mundo.

Por isso, na educação é indispensável que seus sentidos, desde a básica até a universitária, estejam ligados aos interesses das pessoas. E a filosofia, em particular, deve ajudar, a nós, que vivemos, a descobrir os valores e normas e deve nos conduzir à revisão crítica deles.

A filosofia tem o papel de nos tornar críticos de nossas experiências, de nossas formas de atuar e de viver.



© Ximena Prieto

3. APONTAMENTOS DE UMA REFLEXÃO

Avisa que não vai falar de educação. Que deixa esse espaço para os especialistas. Quem propõe o rigor é Pierre Sané[5]*, diretor-adjunto da UNESCO para as Ciências Sociais. A conversação tem como ponto de partida, então, uma idéia recorrente: a perda de sentido das sociedades de hoje.*

Hoje em dia existe a tendência a acreditar que nossas sociedades sofrem por uma perda de sentido. Embora esta afirmação pudesse talvez aplicar-se a alguns aspectos de nossas sociedades, ligados, por exemplo, ao credo religioso, o que sem dúvida continua existindo nos homens é o processo de busca de sentido da vida. Este poderia ser definido como busca da felicidade, que é própria de cada ser humano desde a antiguidade, seja ela material ou espiritual. Embora este conceito pareça simples, podemos dizer que a busca da felicidade define o próprio sentido da vida, inclusive para essa parte da humanidade que, levando uma existência que não é possível definir como "gloriosa", aspira a melhorar sua condição.

Trata-se de uma meta muito concreta e modesta ao mesmo tempo, sem dúvida em contraste com os ideais mais transcendentais; mas, como nossas sociedades estão permeadas por valores e necessidades simples, ela nos deveria levar a repensar a grande responsabilidade que recai sobre os habitantes mais favorecidos de nossas sociedades. E as ciências sociais podem contribuir para alcançar essa meta, interpretando o mundo e formulando pistas de reflexão e de ação que ajudem a transformá-lo.

As sociedades, ricas ou pobres, não perderam a consciência do valor da felicidade, mas sim abandonaram a importância da solidariedade. O problema, então, não está na riqueza mas na falta de solidariedade e na ausência de redistribuição do que possui cada sociedade.

A busca da felicidade define o próprio sentido da vida.

© UNESCO/Jean Mohr

5 Pierre Sané é senegalês, doutor em Ciências Políticas pela Universidade de Carleton (Ottawa/Canadá), tem um mestrado em Ciências da Administração Pública e Políticas Governamentais pela Escola de Economia de Londres e outro em gestão de negócios (MBA) pela Escola Superior de Comércio e Administração de Empresas (Bordéus, França). Foi secretário-geral da Anistia Internacional. Antes, e durante 15 anos, trabalhou no âmbito do desenvolvimento internacional.

© UNESCO/Cécile Nirrengarten

Neste sentido, a UNESCO –como plataforma de intercâmbio entre as diferentes culturas, tradições e escolas de pensamento– tem o objetivo de recordar permanentemente o compromisso das sociedades de realizar uma distribuição mais eqüitativa da riqueza. E, quando falo disso, sublinho que não faço referência só a recursos materiais, mas também ao acesso aos valores necessários para compartilhar, para que a sociedade, em seu conjunto, se desenvolva, alcance a felicidade e, principalmente, o conhecimento. É, por conseguinte, um trabalho de vasto alcance, que nunca pode se dar por concluído. A cada nova geração corresponde uma nova busca, e as sociedades sempre correm o risco de recair na barbárie, apesar de ter alcançado níveis sofisticados de desenvolvimento, como ocorreu no caso da Alemanha nazista.

A UNESCO deve instaurar um fluxo contínuo e direto entre as comunidades intelectuais de todos os países e regiões do mundo, para criar esta visão compartilhada da sociedade humana e de suas necessidades, entre elas e de modo muito importante a educação e seus sentidos.

© UNESCO/Dominique Roger

A cada nova geração corresponde uma nova busca.

“SENTIDOS DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA”

Um encontro instigante

Em março de 2005 foi realizado, em Santiago do Chile, o encontro internacional Sentidos da Educação e da Cultura, sob o lema de “Cultivar a humanidade”, convocado por OREALC/UNESCO Santiago, Ministério da Educação do Chile e Conselho Nacional da Cultura e das Artes do Chile.

Dele participaram intelectuais de prestígio em vários campos, como educação, filosofia e ética, ciências, cultura, comunicação e direito: Roberto Carneiro, de Portugal; Álvaro Marchesi, da Espanha; Luc Ferry, da França; Raúl Leis, do Panamá; Araceli de Tezanos, do Uruguai; Ana Maria Machado e Polan Lacki, do Brasil; Martín Hopenhayn e Humberto Maturana, do Chile. Além disso, foi possível dialogar por videoconferência com o filósofo espanhol Fernando Savater.

A atividade, que gerou um espaço de reflexão em torno à essência do trabalho educativo sob pontos de vista transcendentes e interdisciplinares, combinou três modalidades: um encontro aberto com atores educacionais do país, uma oficina interna dos especialistas e uma difusão ampla pelos meios de comunicação. O encontro foi aberto pelas intervenções de José Weinstein, ministro do Conselho Nacional da Cultura e das Artes do Chile; Maria Ariadna Hornkohl, subsecretária de Educação do Chile e Ana Luiza Machado, diretora da OREALC/UNESCO Santiago.

José Weinstein e
Ana Luiza Machado

SÍNTESE Painel 1

Sentidos da educação num mundo globalizado: geração, distribuição e uso do conhecimento na era global.

Participantes:
Roberto Carneiro, Álvaro Marchesi, Ana Maria Machado, Humberto Maturana, Ximena Dávila.
Moderadora:
Beatrice Ávalos, Ministério da Educação do Chile.

ROBERTO CARNEIRO, Portugal

Um princípio-chave: a criação de sentido é parte da essência do humano.

É possível distinguir duas visões sobre o conhecimento: conhecimento por controle e suas relações com a fragmentação, a alienação, a homogeneização –sua direção [leva] ao desencanto e ao medo; e conhecimento por participação e suas relações com a diversidade, a inclusão– sua direção [leva] à esperança e à diversão.

Persiste uma disfunção entre os fenômenos: o aumento permanente de complexidade e de exigência sistêmica, por uma parte, e, por outra, a fragmentação crescente do conhecimento e da responsabilidade.

O trajeto da informação ao sentido é uma verdadeira sinfonia em quatro movimentos: informação, conhecimento, aprendizagem e sentido. Um trajeto do simples ao complexo, do quantitativo ao qualitativo, do indivíduo à comunidade. O sentido é o lugar de convergência das buscas humanas. Sentido: um significado que guia.

A necessidade de aprender é um novo quebra-cabeças. Aprender a ser: saberes interpretativos; aprender a conhecer: saberes cognitivos; aprender a fazer: saberes resolutivos; aprender a viver juntos: saberes relacionais. Prioridade por um novo contrato social: educar-se como um direito e aprender como um dever moral.

Mauricio Toro

ÁLVARO MARCHESI, España

A mensagem sobre sentidos deveria ter três condições: idéias transformadoras da educação e seus objetivos; distribuição da responsabilidade para evitar atribui-la só aos governos ou às sociedades; contribuições para conseguir uma dimensão transformadora da desigualdade.

Sobre *objetivos da educação*: busca do conhecimento, ânsia de amor e insuportável piedade pelo sofrimento da humanidade. Desejo de saber, desenvolvimento afetivo e formação moral das sociedades. O incremento de conhecimentos conduz a estender questões e competências, integrar conhecimentos, aprofundar em vez de estender, despertar o desejo de saber.

Formar em *interrelação* não é fácil no contexto atual. A escola tem de ser o lugar de encontro entre diferentes culturas, setores, capacidades. Uma escola integradora, aberta a todos, é imprescindível no contexto atual para gerar condições de encontro da cidadania. Não há perigo em reunir diferentes culturas; não há perigo em juntar crianças de diferentes capacidades. O desenvolvimento moral deve ancorar-se no núcleo afetivo dos alunos e se traduzir na ação, abrir canais para que as crianças possam exercer a solidariedade, a tolerância.

Entre as *estratégias de mudança* destaca-se a leitura, uma das atividades mais prazeirosas e que mais desperta as crianças. Os alunos devem ler em todas as matérias. É preciso configurar "comunidades de leitores" com todos os atores.

Sobre a *eqüidade* e como se distribuem os conhecimentos, só cabe responder: de maneira desigual. Devemos perguntar: o que é que deve ser distribuído de forma igualitária?, qual desigualdade é culpa da sociedade? As responsas se encaminham para os meios educacionais, a formação de professores, a contribuição dos que têm mais educação, os textos, etc. Particularmente, pensar os modelos de avaliação: deve-se incorporar elementos de eqüidade educativa à qualidade.

Em relação ao *compromisso com os professores*, sua reflexão deve ser sobre como enfrentar suas tarefas com valores e com valor. Deveríamos trabalhar a percepção dos professores sobre a valorização do ensino, que implica uma opção moral. Os valores, o significado que cada professor encontra em sua ação, é fundamental. Devemos apoiá-los para que se comuniquem e criem espaços para refletir, para que se estimulem propostas de projetos próprios.

Três aspirações-chave: que todos os alunos estejam nas escolas, juntos; valorizar ao máximo o trabalho dos professores; e incorporar a leitura todos os dias.

ANA MARIA MACHADO, Brasil

Através da narrativa e da história, chega-se ao conhecimento. O relato é uma busca de sentido. Narrar é ordenar fatos num determinado sentido, ordenar um caos de fragmentos, encontrar uma forma no caos da experiência humana, dar-lhe um marco no tempo.

A leitura permite ampliar experiências, abrir-se para além da própria vida, buscar sentidos. Contribui para a transformação de cidadãos mais preparados, aos quais se pode enganar menos. O papel das narrações é amar e desejar a verdade. Permitem refletir sobre o bem e o mal, formar os próprios juízos de valor.

Por meio da narrativa da história, é possível compreender os fatos. São necessárias as duas formas: a literatura e a história. Sem elas, cai-se no esquecimento. Do encontro entre filosofia e literatura surge a ética. Uma sociedade democrática deve garantir o direito a ler.

É imprescindível que os docentes leiam narrativas de qualidade. Devem conviver com as artes e há que facilitar-lhes essa convivência. Oferecer um programa guiado, constante, que os faça descobrir suas preferências e formas de satisfazê-las. A história e a literatura devem ser parte da visão do mundo dos professores.

Passamos a um exagerado tecnicismo e cientificismo. Há um excessivo culto ao corpo, que nos fecha ao "outro", um desprestígio do gozo duradouro frente ao prazer do efêmero. Há que preservar espaços para o humanismo na educação.

Gabriel Mondaca

HUMBERTO MATURANA / XIMENA DÁVILA, Chile

A educação, a cultura, o humano, o amor são conceitos que partem da própria pessoa. O mundo é gerado por cada um de nós. A importância do indivíduo é vital. A cultura se modifica a partir de cada um, a partir do viver cotidiano.

A convivência transforma. As crianças se transformam no âmbito dos adultos. A educação é o que possibilita escutar noções de responsabilidade, de ética, etc. A aprendizagem da responsabilidade, da ética, etc., se faz e se entende a partir da vida cotidiana. O mundo se adquire na convivência com os adultos.

Nós, os humanos, damos sentido à vida se queremos algo dela, damos sentido à educação se queremos algo da educação. A educação é um modo artificial pelo qual as crianças se transformam em adultos. Aprende-se, vivendo com adultos. Ensinar é mostrar o uso de habilidades.

SÍNTESE Painel 2

Sentidos da educação: participação, diversidade, eqüidade e desenvolvimento social.

Participantes:
Luc Ferry, Araceli De Tezanos, Polan Lacki e Raúl Leis.
Moderador:
Jorge Pavez, Colégio de Professores do Chile.

LUC FERRY, França

Há três concepções filosóficas sobre educação, que explicam seu sentido e seu fim.

A concepção aristocrática, que supõe o poder dos melhores. Responde à filosofia aristotélica de uma disposição natural, que seria potencializada pela educação. Busca-se a educação para ser o melhor, para a excelência, para potencializar talentos naturais.

A concepção meritocrática, que implica que, por meio do trabalho, todo mundo pode chegar o mais longe possível. Existem padrões comuns no país, refletidos nos programas escolares. O educador não aprecia os talentos naturais, mas sim o esforço para alcançar os padrões. Há normas universais. Sai-se da aristocracia a partir do trabalho, é o ideal moderno, o ideal do trabalho, por meio do qual a pessoa se desenvolve. Só tem serventia o esforço pessoal.

E a concepção da ética da autenticidade, que surge nos anos 60, e onde o objetivo é desenvolver a personalidade de cada indivíduo. Já não se trata de ser o melhor, nem de se disciplinar através do trabalho. Proliferam técnicas, psicoterapias, etc., para a realização humana. A meta é permitir que cada indivíduo possa realizar-se.

ARACELI DE TEZANOS, Uruguay

O continente absorveu diferentes correntes de pensamento, o que é uma fonte de oportunidades mas também de perigos. Oportunidades para revisar os fundamentos epistemológicos, filosóficos e históricos; perigos como a apropriação, sem questionamento, de modelos que podem não se adaptar a uma realidade particular.

Os conceitos foram traduzidos de outras línguas e isso gerou uma discussão ainda vigente sobre o estatuto epistemológico dos fins e propósitos da educação. Desapareceu o conceito de formação dentro da noção de educação. Tende-se a assimilar educação e escolarização.

Se a delimitação da educação é ambígua, as relações que estabelece perdem clareza e sentido. Isto favorece o fracasso de algumas reformas. Os fins educativos são uma

discussão filosófica, não um processo de avaliação. Há uma tendência para ver a educação como mercadoria, mais do que como bem público.

O sistema educacional deve responder a estas necessidades essenciais da sociedade; enquanto responsável pela formação dos cidadãos de uma nação, ele está intrinsecamente comprometido na construção do sentido das relações que articulam a convivência e o desenvolvimento sócio-econômico-cultural do país. O princípio de igualdade de oportunidades está ligado, a partir dos conteúdos substantivos da tradição pedagógica, ao vínculo entre educação e democracia.

A cultura está presente nos currículos, portanto estes são expressão da cultura. a educação se concretiza quando a escola é capaz de formar seres cultos, capazes de distinguir a beleza, de ser autônomos, de se incorporar na sociedade, questioná-la e contribuir para seu desenvolvimento. Conseguir isto é a função da escola. A escola é o lugar de apropriação da cultura, é a porta de acesso para construir seres cultos; permite a abertura ao mundo e deixa ver o outro como um igual, mas ao mesmo tempo diferente, para poder viver numa sociedade melhor.

POLAN LACKI, Brasil

As demandas que habitualmente se fazem aos governos em matéria de educação estão relacionadas ao aumento do número de dias e anos de escolarização, infraestrutura, recursos, salários. São demandas às quais os governos não puderam responder. Há ceticismo também diante da capacidade dos organismos internacionais para resolver os problemas. Portanto, é preciso buscar soluções não dependentes.

O que se aprende na escola não serve para resolver problemas cotidianos, há um total desencontro. A solução passa pela adequação de currículos, o que é factível hoje com as políticas de descentralização. Deve-se ver as potencialidades dos docentes, que são quem pode mudar o que ensinam.

© UNESCO/A. Wagner

RAÚL LEIS, Panamá

É preciso perguntar-se sobre os sentidos a partir da realidade latino-americana. Estão presentes quatro eixos-chave: desigualdade, pobreza, democracia eleitoral e paz.

Perguntas essenciais: pode a busca de sentidos contribuir com as visões de mudança da sociedade e da vida? é possível contribuir em favor de paradigmas emancipadores?

A cultura transmite-se hoje em dia por via dos meios de comunicação de massas, que se tornam mais atraentes que a escola. Há uma cultura transnacional, uniforme e, no entanto e por outro lado, existe um endosso da cultura local.

Entre as contribuições para criar paradigmas emancipadores, que envolvam não apenas a educação mas também a sociedade, pode-se pensar em: combater toda forma de exclusão e discriminação; fomentar a cultura democrática participante e a relação governo-sociedade civil; influir nas políticas públicas para uma maior inclusão e qualidade; apoiar movimentos sociais que gerem mudanças por pressão democrática.

A busca dos sentidos supõe tanto os sentidos em si mesmos como suas capacidades para construir paradigmas emancipadores, considerando a realidade da América Latina.

Foco estratégico 1

NOS CONTEÚDOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO PARA CONSTRUIR SENTIDOS SOBRE NÓS MESMOS, OS OUTROS E O MUNDO EM QUE VIVEMOS.

Magaly Robalino Campos

O sentido da educação deverá refletir-se em suas finalidades e seus conteúdos. A escola não é apenas um espaço de transmissão de cultura e de socialização, é também um lugar para a construção da identidade pessoal. Fazer da escola um lugar centrado no sujeito implica mudanças não apenas no currículo mas também nas formas em que são abordados os processos de ensino e aprendizagem.

Atualmente, é difícil discernir sobre o sentido da educação, devido às mudanças e à aparente instabilidade do conhecimento. Este projeto pretende contribuir para decifrar o sentido da educação num mundo de incerteza, onde os conhecimentos mudam em grande velocidade e se duplicam a cada cinco anos.

Esta situação propõe uma série de perguntas à educação: que outras competências se deve ensinar, além das básicas? Em que momento e sob quais modalidades? Que capacidades emocionais se deve promover nos alunos e alunas? Como organizar no currículo um conhecimento de caráter crescentemente interdisciplinar e em mudança permanente? Que peso se deve dar ao conhecimento das disciplinas e à aquisição de competências de caráter geral? Que ensinos podem assumir as escolas e quais devem ser assumidos em outros âmbitos? Como pode a escola aproveitar as aprendizagens adquiridas fora dela?

Posto que a educação está a serviço dos seres humanos, é importante promover o desenvolvimento das capacidades humanas para construir sentido num contexto cada vez mais carente deste. A construção de sentido, embora influenciada por determinantes externos, é função principal da consciência de cada ser humano. Isto significa que seja concebido não apenas em sua dimensão racional, mas que também se amplie esta visão a suas outras dimensões, como a emocional, a corporal e a relacional.

Já não é suficiente, embora continue sendo fundamental, que a educação proporcione as competências básicas tradicionais. Também deve proporcionar os elementos necessários para exercer plenamente a cidadania, contribuir para uma cultura de paz e para a transformação da sociedade. Sob esta perspectiva, a educação tem uma função cívica e libertadora do ser humano. Os chamados "pilares da aprendizagem do século XXI", definidos pela UNESCO, constituem um guia excelente para interrogar-se sobre os sentidos e conteúdos da educação: Aprender a ser para conhecer-se e se valorizar a si mesmo e construir a própria identidade para atuar com crescente capacidade de autonomia, de juízo e de responsabilidade pessoal nas diferentes situações da vida. Aprender a fazer, desenvolvendo competências que capacitem as pessoas a enfrentar um grande número de situações, trabalhar em equipe e se desenvolver em diferentes contextos sociais e trabalhistas. Aprender a conhecer, para adquirir uma cultura geral e conhecimentos específicos que estimulem a curiosidade para continuar aprendendo e se desenvolver na sociedade do conhecimento. Aprender a viver juntos, ampliando a compreensão e a valorização do outro, a percepção das formas de interdependência, respeitando os valores do pluralismo, a compreensão mútua e a paz. A isso, deve-se acrescentar aprender a empreender, para a formação de uma atitude pró-ativa e inovadora, fazendo propostas e tomando iniciativas.

As aprendizagens indicadas devem capacitar cada pessoa a construir seu projeto de vida e devem orientar a ação das instituições educativas para que isto seja possível.

© UNESCO/Michel Ravassard

© UNESCO

A reflexão permanente sobre os rumos e os conteúdos da educação e a mudança do currículo e da prática pedagógica podem ser concretizadas mediante:

- Realização de debates públicos e fóruns permanentes de reflexão, no âmbito da sociedade e das escolas, com a participação de alunos, educadores, académicos, políticos, famílias e representantes de diferentes organizações da sociedade civil. É fundamental gerar ideias públicas sobre a educação, que sejam compartilhadas com diferentes organizações da sociedade e sirvam de base para a formação de alianças e a mobilização de grupos, para que passem a integrar os programas públicos e, assim, possibilitando a destinação de recursos por parte do Governo. As informações e os conhecimentos disponíveis devem ser utilizados para subsidiar os debates públicos. A participação dos professores é de vital importância na reflexão sobre os rumos e os conteúdos da educação, pelo que se torna indispensável criar e/ou fortalecer mecanismos de participação efetiva nos fóruns e debates promovidos. Deverão ser estimulados o interesse e a ação sustentada dos meios de comunicação para a conscientização e formação de uma sociedade educadora.

- Definição de currículos abertos e flexíveis que permitam revisão, recomposição e atualização constantes por parte dos professores e da administração educacional. Dessa forma os professores não são considerados meros executores das decisões adotadas pelas diferentes instâncias do sistema educacional. Oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo da vida pressupõe, ainda, definir o currículo como um contínuo de aprendizagens e nele incluir, de forma equilibrada, aprendizagens para o desenvolvimento integral da pessoa.

- Consideração da diversidade social, cultural e individual como um eixo fundamental na definição e no desenvolvimento do currículo para se alcançar a equidade e a qualidade do ensino. Para tanto deverão ser fortalecidos a dimensão intercultural e o ensino na língua materna e considerar a igualdade de género; desenvolver atitude de valorização e respeito às diferenças, evitando estereótipos, preconceitos e discriminações em relação a etnia, cultura e género. A flexibilidade também contribuirá para a adequação do currículo de maneira que possa atender as necessidades educacionais individuais dos alunos, procurando o desenvolvimento máximo de suas potencialidades.

© UNESCO/Tessa Garschagen

- Revisão e transformação dos métodos de ensino. Os professores necessitam de referencial teórico para a reflexão sobre sua prática e as transformações requeridas. A educação deve ser centrada nos alunos e considerá-los como protagonistas da aprendizagem e não como receptores de conhecimentos. Neste sentido é preciso promover e fortalecer a capacidade de pesquisa dos alunos desde os primeiros anos de escolaridade. Impõe-se a utilização de uma variedade de estratégias metodológicas para ajustar o processo de ensino às diferenças dos estudantes, fortalecendo, ao mesmo tempo, entre eles um espírito de cooperação na aprendizagem. A mudança nos processos pedagógicos pressupõe oportunidades de formação e intercâmbio de experiências e trabalho conjunto dos professores. Também requer materiais pedagógicos diversos que sejam significativos para todos e adequados sob o ponto de vista cultural, linguístico e de género.

- Incorporação das novas tecnologias e meios de comunicação à educação, no contexto de um projeto pedagógico. A utilização desses meios favorece a aprendizagem dos estudantes e dos professores, o intercâmbio de conhecimentos e experiências e facilita a gestão e administração do sistema educacional e das escolas. Em meio às propostas discutidas surge a seguinte questão: como pode a escola proporcionar o desenvolvimento de novas capacidades se ainda não se alcançou um desenvolvimento pleno das capacidades básicas? Na realidade as situações não são excludentes, mas, ao contrário devem ocorrer simultaneamente. É preciso assegurar o desenvolvimento das capacidades básicas já que são necessárias à inserção na sociedade global da informação e do conhecimento. E, simultaneamente, há que levar às escolas, o mais rápido possível, as tecnologias da informação e comunicação, objetivando resolver antigos problemas e reduzir a distância social entre aqueles que têm e aqueles que não têm acesso a esses recursos. Há que se utilizar o rádio, a imprensa e a televisão,o máximo possível, já que constituem valioso meio de aprendizagem para os estudantes e a sociedade em geral. Formar uma sociedade educadora implica a utilização plena desses recursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

"Educação, evolução e individuação".
Víctor Molina

Braudel, F. 1969, *Ecrits sur l'histoire*, Flammarion, Paris.

Bruner, J. 1967, *El saber y el sentir. Ensayos sobre el conocimiento*, Pax, México.

Bruner, J. 1971, *The relevance of education*, Norton & Co., N.Y.

Coll, C. 1991, *Psicología y Curriculum,* Paidos, Barcelona.

Dennett, D. 1996, *Kinds of Minds*, Orion, Londres.

Dewey, J. 1961, *Democracy and Education*, MacMillan, Nova York.

Dobzhansky. T. 1962, *Mankind evolving*, Yale.

Dobzhansky, T. 1972, *On the evolutionary uniqueness of man*, in Dobzhansky, Hecht & Steere, *Evolutionary Biology*, *Vol. 6*, Meredith, N.Y.

Durkheim, E. 1989*, Education et sociologie*, 2ª edição, PUF, (1ª edição 1922), Paris.

Freud, S. 1908, *La moral sexual 'cultural' y la nerviosidad moderna*, in Freud, S., *Obras Completas Vol. 9,* Amorrortu, Buenos Aires.

Freud, S. 1911, *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico*, in Freud, S., *Obras Completas Vol. 12*, Amorrortu, Buenos Aires.

Freud, S. 1915, *De guerra y muerte. Temas de actualidad*, in Freud, S., *Obras Completas, Vol.14*, Amorrortu, Buenos Aires.

Freud, S. 1917, *Conferencias de introducción al psicoanálisis*, in Freud. S. *Obras Completas Vols. 15 e 16*, Amorrortu, Buenos Aires.

Freud, S. 1927, *El porvenir de una ilusión*, in Freud, S., *Obras Completas Vol. 21*, Amorrortu, Buenos Aires.

Freud, S. 1930, *El malestar en la cultura*, in Freud. S., *Obras Completas Vol. 21*, Amorrortu, Buenos Aires.

Freud. S. 1932, *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*, in Freud, S., *Obras Completas Vol. 22*, Amorrortu, Buenos Aires.

Freud, S. 1932, *New introductory lectures on psyhoanalysis*, in Freud. S. *The Penguin Freud Library Vol. 2, ed. por J. Strachey*, Penguin Books, Londres, 1991.

Geertz, C. 1973, *The interpretation of cultures*, Fontana, Londres.

Gregory, R. 1984, *Mind in science*, Penguin Books, Londres.

Huxley, J. 1957, *Evolution in action,* Mentor, N.Y.

Marx, K. 1973, *Grundrisse*, trad. Martin Nicolaus, Penguin Books, Londres.

Mayr, E. 1963, *Animal species and evolution*, Harvard.

Morgan, T.H. 1943, *La base científica de la evolución*, Espasa-Calpe, Madrid.

Morin, E. 1973, *Le paradigme perdu: la nature humaine*, Seuil, França.

Morin, E. 1977, *La méthode. 1. La nature de la nature*, Seuil, França.

Morin, E. 1980, *La méthode. 2. La vie de la vie*, Seuil, França.

Morin, E. 1999, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, França.

Morin, E. 2001, *La méthode. 5. L'humanité de l'humanité*, Seuil, França.

Piaget, J. 1950, *Introduction a l'épistemologie génétique. Tome III. La pensée biologique, la pensée psychologique, la pensée sociologique,* P.U.F., França.

Piaget, J. 1969, *Biología y conocimiento*, Siglo XXI, México.

Piaget, J. 1972, *A dónde va la educación*, UNESCO, Teide, Barcelona.

Piaget, J. 1973 *La psicología*, in Piaget,Mackenzie, Lazarsfeld e outros, *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*, UNESCO, Alianza, Madrid.

Piaget, J. 1978, *Adaptación vital y psicología de la inteligencia,* Siglo XXI, México.

Piaget, J. 1986, *El comportamiento, motor de la evolución*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Prochiantz, A. 1990, *La construcción del cerebro*, Akal, Madrid.

Simpson, G.G. 1951, *The meaning of evolution*, Mentor, N.Y.

Simpson, G.G. 1953, *The major features of evolution*, Colômbia.

Touraine, A. 1994, *Qu'est-ce que la democratie?*, Fayard, França.

Touraine, A. 1997, *Pourrons-nous vivre ensemble?*, Fayard, França.

Touraine, A. 2000, *La recherche de soi. Dialogue sur le Sujet*, Fayard, França.

Touraine, A. 2005, *Un nouveau paradigme*, Fayard, França.

Varela, F. 2003, *La habilidad ética,* Debate, Barcelona.

Vygotsky, L. 1978, *Mind in society*, Harvard.

Vygotsky, L. 1986, *Thought and language*, M.I.T., Massachusetts.

Vygotsky, L. 1997, *Obras Escogidas, Vol. I*, Visor, Madrid.

Waddington, C.H. 1961, *The evolution of an evolutionist*, Edinburgh, Inglaterra.

"A educação na atual inflexão temporal".
Martín Hopenhayn

Bonilla, Marcelo, "Investigación del impacto socio-cultural del Internet en América Latina y el Caribe en miras al diseño de políticas públicas de la comunicación y cultura equitativas", palestra apresentada no seminário "América Latina hacia la era digital", CEPAL, Santiago, 28 a 30 de novembro de 2001.

CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, 1992.

Cuban, Larry, *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*, Cambridge, Massachusetts e Londres, Inglaterra, Harvard University Press, 2001.

Freire, Paulo e Donaldo Macedo, *Literacy: Reading the Word and Reading the World*, Massachussets, Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1987.

García, Hernán e Marc Pruyn, "Critical Theory in Education: Remembering the Lessons of *El Abuelito*, in Journal of Critical Postmodern Organization Science, Vol. 1(1), 2001. www.zianet.com/boje/tamara/issues/volume_1/issue_1

González, J. Luis. "Perspectivas de la 'educación para los medios' en la escuela de la sociedad de la comunicación", in Revista Iberoamericana de Educación No. 24, OEI, Madrid, 2000, versão eletrônica, www.campues-oei.org/revista/rie24a04.htm

Hopenhayn, Martín e Ernesto Ottone, *El gran eslabón: educación y desarrollo en el siglo XXI*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.

Jara Schnettler, Felipe, e Angélica Pávez, "Nuevas tecnologías y escuelas: aprendizajes y desafíos del Programa Enlaces de Chile", palestra apresentada no seminário "América Latina hacia la era digital", CEPAL, Santiago, 28 a 30 de novembro de 2001.

Martin Barbero, Jesús, "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", in Revista Nomades N° 5, Santa Fe de Bogota, setembro de 1996.

Martínez Santiago, Roberto, Introdução ao Número 24 da Revista Iberoamericana de Educación, versão eletrônica, 2000. (www.campus-oei.org/revista/rie24a00htm).

Orozco, Guillermo, "Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación", in Revista Nómades N° 6, Santa Fe de Bogotá, setembro de 1996.

Ray, Kathlin, "The Postmodern Library in an Age of Assessment, 2000. (www.ala.org/acrl/papers01/kray).

Tellez, Magdaly, "Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo", in Revista Relea N° 5, Caracas, maio-agosto 1998.

Touraine, Alain, *Pourrons-nous vivre ensemble?*, Paris, Fayard, 1997.

Trahtemberg, León , "El impacto previsible de las nuevas tecnologías en la enseñanza y la organización escolar", in Revista Iberoamericana de Educación, N° 24, versão eletrônica, 2000. (www.campus-oei.org/revista/rie24a02.htm).

"Construção de sentidos essenciais da educação".
Raúl Leis

Adorno, Teodoro.1967. *La industria cultural*. Galerna,Madrid.

Berneri, María Luisa. 1993, *El Futuro Viaje a Través de la Utopía*. Editorial Hacer, Barcelona.

Brecht, Bertolt. 1973. *Me-Ti, El Libro de las Mutaciones*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Galeano, Eduardo.1991. *Ser como Ellos*. Brecha, Montevideo.

García Canclini, Néstor. 1990. *Escenas sin Territorio, en La Comunicación desde las Prácticas Sociales*. Universidad Iberoamericana, México.

Iguiñez, Xavier.1991. *Hacia una Alternativa de Desarrollo*. Fondad, Lima, Perú.

Kaplun, Mario. 1991. *El Entretenimiento como Necesidad*. Guarrura, Caracas.

Lechner, Norberto. 1990. *Los Patios Interiores de la Democracia*. FCE, Santiago de Chile.

Leis R. y Ulloa Luis. 1993. *Esas formas de Comunicación que Andan por ahí*. Guaymuras, Tegucigalpa.

Martí, José. 1984. *Nuestra América en Las Entrañas del Monstruo*. CEM, La Habana.

Matterlat, Armand. 1985. *Multinacionales y Sistemas de Comunicación*. Siglo XXI, México.

McLullan, Marshall. 1969. *La comprensión de los Medios como Extensiones del Hombre*. Diana, México.

Núñez, Carlos.1990. *Más Sabe El Pueblo*. Imdec: Guadalajara, México.

Pontual, Pedro. 1991. *Metodología, métodos y técnicas en la educación popular*. Cencoph, Tegucigalpa, Honduras.

Roger, Rouse.1988. *Mexicano, Chicano, Pocho. La Migración Mexicana y el Espacio Social del Posmodernismo*, Página Uno, suplemento de Unomásuno N°31, XII, México DF.

Sánchez U., Adolfo. 1980. *Filosofía de la Práctica*. Editorial Grijalbo, México.

Sime, Luis.1991. *Los discursos de la Educación Popular*. Tarea, Lima.